

Marjukka Puutio

KUUNTELE OPE, IHANA ÄÄNI!

Luovuutta edistävät työtavat
instrumenttiopetuksessa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi YAMK

Musiikin koulutusohjelma

Opinnäytetyö

20.5.2014

Tekijä(t) Otsikko Sivumäärä Aika	Marjukka Puutio Kuuntele ope, ihana ääni! Luovuutta edistävät työtavat instrumenttiopetuksessa 75 sivua + 1 liite 20.5.2014
Tutkinto	Musiikkipedagogi YAMK
Koulutusohjelma	Musiikin koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaajat	MuT Leena Unkari-Virtanen MuT Tapani Heikinheimo
<p>Olemmeko instrumenttipedagogeina luovuuden kättilöitä vai tukahduttajia? Tämä kysymys ohjasi minut tarkastelemaan luovuutta edistävien työtapojen käytön vaikutusta instrumenttipedagogin ammatti-identiteettiin. Halusin tutkia näiden työtapojen käytön vaikutuksia, koska olen kokenut niiden vaikuttavan positiivisesti niin oppilaan ja opettajan vuorovaikutukseen kuin myös oppilaan ja opettajan motivaatioon. Tutkimukseni on vaikuttavuustutkimus, jonka menetelmin pyrin selvittämään luovuutta edistävien työtapojen merkityksellisyttä osana instrumenttipedagogiikan metodiikkaa. Tutkimuksen aineistona on aiheeseen liittyvä kirjallisuus, oma työskentelypäiväkirja ja havainnot omasta työstäni.</p> <p>Luovuutta edistäviksi työtavoiksi määrittelen improvisoinnin, musiikillisen leikkelyn ja säveltämisen lisäksi myös instrumenttipedagogin oman luovuuden aktivoimat toimintatavat opetustilanteessa. Tässä opinnäytetyöni raporttiosassa kuvailen pedagogisissa arvoissani ja asenteissani tapahtuneita muutoksia, joita uusien työtapojen juurtuminen osaksi soitonopettajan arkeani ovat saaneet aikaan. Peilaan muutoksia muun muassa kymmenen vuoden aikana pitämäni työskentelypäiväkirjan tekstikatkelmien kautta. Pyrin myös kuvailemaan luovuutta edistävän soitonopettajan identiteetin yleisiä piirteitä sekä oppilaan ja opettajan yhteisen luovuuden mahdollistavaa pedagogista lähestymistapaa.</p> <p>Työni toinen osio, opas ”Kohti luovaa instrumenttipedagogiikkaa”, on syntynyt tämän tutkimuksen sivutuotteena ja myös henkilökohtaisesta työelämän tarpeesta. Olen työskennellyt luovuutta edistävien ja erityisesti Simultaneous Learning –lähestymistavan parissa jo muutamia vuosia, muun muassa kouluttajana. Aiheeseen liittyvän suomenkielisen opetusmateriaalin puute herätti halun saattaa käyttämäni tietoa ja työtapoja myös kirjoitettuun muotoon.</p> <p>Opinnäytetyöprosessissani olen huomannut luovuutta edistävien työtapojen käytön muokkaavan opettajan ammatti-identiteettiä, lisäävän työn iloa sekä kehittävän oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden taitoja. Olen tehnyt myös huomion opettajan ja oppilaan toimivan vuorovaikutuksen merkityksellisyydestä luovuuteen uskaltautumisessa. Tämä opinnäytetyö voi toimia inspiraationa myös muille instrumenttipedagogeille, jotka haluavat kehittää omia työskentelytapojaan luovaan suuntaan tai reflektoida oman opettajuutensa kehittymistä.</p>	
Avainsanat	ammattillinen kasvu, instrumenttiopetus, luovuus, ”simultaneous learning”, soitonopettajuus, vuorovaikutus

Author Title Number of Pages Date	Marjukka Puutio Listen Teacher, What a Wonderful Sound! - Creativity Enhancing Methods in Instrumental Teaching 75 pages + 1 appendix 20 May 2014
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Music Pedagogy
Supervisors	Leena Unkari-Virtanen, DMus Tapani Heikinheimo, DMus
<p>Do we instrumental teachers stimulate or stifle pupils' creativity? This question led me to research how the use of creativity enhancing methods influences the professional identity of the teacher. I wanted to research the use of these methods, because I have witnessed its positive effects not only in the interaction between teachers and pupils but also in teachers' and pupils' motivation. I have used the methods of effectiveness research to find out the significance of the creativity enhancing methods as part of the instrumental teachers' tool kit. As sources for my research, I have used extracts of my work journal, observations on my own teaching and relevant literature.</p> <p>In this context, I define the creativity enhancing methods as improvisation, composition, various musical games and play and the teachers' own creative teaching practices. In this written section, I describe the changes in pedagogical values which are caused by changing the approach of the teaching. I reflect on these changes through the extracts of my work journal written over the past 10 years. I also describe the key features of teachers who use creativity enhancing methods as a fundamental part of their work. I also reflect on what makes the teachers' and the pupils' joint creativity bloom.</p> <p>The other part of my work, a practical handbook entitled "Towards Creative Instrumental Teaching", is a co-product of this study. I have noticed that such a handbook is needed as I have been working as an educator in creative teaching methods in instrumental teaching. I have noticed a shortage of Finnish teaching material on this subject. I thought this was a great opportunity to articulate my tacit knowledge and the methods I have used.</p> <p>While working on the thesis, I have noticed that using creativity enhancing methods influences one's teaching ethics and values. It also increases the teachers' work satisfaction and the pupils' overall musicianship. I also noticed that the significance of the positive interaction between the teacher and the pupil cannot be overestimated when encouraging pupils' creativity. This thesis can be an inspiration also to other instrumental teachers who wish to develop their working approach, learn to use creativity enhancing methods or to reflect on the development of their teacher identity.</p>	
Keywords	creativity, instrumental teaching, interaction in teaching, professional development, simultaneous learning

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Työn tarkoitus ja toteutus	2
2.1	Tutkimuskysymyksiä	2
2.2	Lähdeaineiston valinta	4
2.3	Vaikuttavuustutkimuksesta	4
2.4	Työn eteneminen	7
3	Mitä on luovuus soitonopetuksessa?	9
3.1	Mitä on luovuus?	9
3.2	Mitä ovat luovuutta edistävät työtavat?	13
3.3	Luovuuden elementti soitonopiskelussa	15
3.4	Luovuutta edistävä soitonopettaja	19
3.5	Soitonopettajuuden muuttuvat kasvot	23
3.6	Etiikka ja arvot soitonopettajan työssä	25
3.6.1	Opettajan ammatti-identiteetin muodostumisesta	26
3.6.2	Oman pedagogisen käyttäteorian hahmottuminen	28
3.7	Opettaja ja oppilas vuorovaikutuksellisuuden polulla	31
3.7.1	Positiivisten tunnekokemusten merkitys	33
4	Matkalla kokonaisvaltaisen opettajuuden vuorelle	34
4.1	Superpätevä noviisi lähtee matkaan	35
4.2	Britannian vuodet ja suunnan muutos: matkantekoa alarinteellä	37
4.3	Simultaneous Learning – Heureka!	41
4.3.1	Harris haastaa ammatilliseen itsereflektioon	42
4.3.2	Uusia aivoreittejä luomassa	44
4.3.3	”Everything connects” – ja teoria onkin musiikkia!	45
4.3.4	Aivopuolisko-metafora opetuksen aktivoinnin apuna	46
4.4	Maisema avartuu: kokeilua ja kehittelyä	47
4.4.1	Improilua ja musiikillista leikittelyä	48
4.4.2	Sävellyskokeiluja - ”Hei, mä osaan!”	51
4.4.3	Miten määritellään laatu?	52
4.4.4	Sävellyskokeiluja ryhmässä	55
4.1	Matka jatkuu: oma opettajuus merkityksellistyy	57
5	Pohdinta	63

Liitteet

Liite 1. Kohti luovaa instrumenttiopetusta –opas : Salattu osio, ei julkaista tämän opinnäytetyön mukana

1 Johdanto

Vuonna 2001 valmistuin lapsuuteni toiveammattiin, sellonsoiton opettajaksi: iloitsin saavutuksestani ja tunsin itseni osaavaksi ja työstäni innostuneeksi nuoreksi pedagogiksi. Vuonna 2006 huomasin olevani työuupumusta vastaan taisteleva ja itseeni pettynyt opettaja, jonka idealistiset ajatukset siitä, miten sellonsoittoa opetetaan, olivat vähitellen murentuneet yksi kerrallaan. Miten päädyin tähän tilanteeseen suhteellisen lyhyessä ajassa ja mitä tämän jälkeen tapahtui?

Tässä opinnäytetyössä pyrin kuvaamaan ammatillisen polkuni kulkua ja pedagogipersonani kehittymistä autoritäärisestä opettajakeskeisestä tiedonsiirtäjästä kohti luovempaa ja konstruktivisempaa opetustapaa. Koen tämän luovemman ja konstruktivisemmän opetustavan olevan kokonaisvaltaista opettajuutta. Tämä opinnäytetyöni on paitsi kertomus yhden pedagogin ammattiminän kehittämisestä, myös yritys sanallistaa sitä hiljaista tietoa, mitä opettajuuden muuttuminen ja ammatillisen kehittymisen prosessit pitävät sisällään. Opinnäytetyöni keskiössä käsittelen luovien työtapojen merkitystä nykyisessä opettajuudessa, ja tekstistä toivottavasti välittyy myös näiden työtapojen käyttämiseen liittyvä ammatillinen, uusien työtapojen löytämisen ilo.

Vaikuttavuustutkimuksen keinoin pyrin selvittämään sitä, miten opetuskäytäntöjen muokkaaminen luovempaan suuntaan vaikuttaa paitsi omaan ammatti-identiteettiin myös muihin sidosryhmiin, kuten oppilaisiin ja opettajakollegoihin. Sivuan pohdinnoissani myös usean nykypedagogin ristiriitaa omien pedagogisten tavoitteiden, oppilaan toiveiden ja systeemin vaatimusten välillä. Pohdin, mikä merkitys on opettajan luovuudella tämän kolmion puristuksessa.

Tämän opinnäytetyö-projektini sivujuonteena on ollut opettajan oppaan kirjoittaminen luovien työtapojen käytöstä. Tämän ”Kohti luovaa instrumenttipedagogiikkaa” –oppaan olen pyrkinyt tekemään sellaiseksi, että se voisi toimia ideapankkina niin nuorelle kuin kokeneemmallekin instrumenttipedagogille. Oppaassa esitetyistä toimintamalleista ja esimerkeistä voi kukin poimia parhaiten omassa työssä ja opetustyyliissä toimivat ideat. Jokainen meistä on oma pedagogi-persoonansa ja yksilölliset, persoonalliset piirteemme vaikuttavat siihen, millainen on omimmalta tuntuva opetustyyliimme. Välillä on kuitenkin mielenkiintoista haastaa itseään ulos omalta mukavuusalueelta: pedagoginen

rohkeus voi parhaimmillaan johtaa odottamattomille, mutta ammatillisesti antoisille uusille urille.

Tämän opinnäytetyön otsikko ”Kuuntele ope, ihana ääni!” on erään 5-vuotiaan sellooppilaani hurmioitunut, ihmettelevällä hiljaisella äänellä lausuttu toteamus kesken soitotunnin improvisaatiohetken. Tämä spontaani lausahdus muuten kovin hiljaisen lapsen suusta, kiteyttää osuvasti miksi me soitamme ja musisoimme - musiikki liikuttaa meitä. Me instrumenttipedagogitkin olemme luultavasti aikanaan hurmioituneet ja haltioituneet musiikista ja omasta instrumentistamme. Ehkä nämä hurmioitumisen hetket ovat johtaneet meidät lopulta valitsemaan musiikin ammatiksemme? Ammattimme keskiössä on lasten ja nuorten saattaminen koko elämän kannalta merkitykselliseen musiikkisuhteeseen, riippumatta siitä toteutuuko se musiikin ammattilaisena vai harrastajana. Tämä opinnäytetyö-prosessi on osaltaan auttanut itseäni hahmottamaan oman opettajuuden kannalta ne merkittävimmät pedagogiset keinot tähän tavoitteeseen pääsemiseksi.

”I cannot tell the truth about anything unless I confess being a student, growing and learning something new every day. The more I learn, the clearer my view of the world becomes.” (Sonia Sanchez, amerikkalainen runoilija ja kirjailija)

2 Työn tarkoitus ja toteutus

2.1 Tutkimuskysymyksiä

Työssäni tutkin vaikuttavuustutkimuksen menetelmin luovien opetusmetodien, kuten Simultaneous Learning -lähestymistavan, musiikillisen leikittelyn, improvisaation ja säveltämisen vaikutusta omaan opetustyöhöni. Tutkimusprosessia aloittaessani kirjasin alkuun omia aihepiiriin liittyviä kysymyksiä ja niihin olen pyrkinyt tutkimuksessani vastaamaan. Tärkein ja keskeisin tutkimuskysymykseni on:

- **Miten luovien työtapojen käyttö on muokannut omaa soitonopettajan ammatti-identiteettiäni?**

Tämän kysymyksen pohtiminen synnytti tukun lisäkysymyksiä, jotka ovat ohjanneet työni suuntaa ja sisältöä. Näistä runsaista ja rönsyilevistä lisäkysymyksistä valitsin tärkeimmiksi seuraavat:

- **Mitä luovat työtavat voivat olla?**

Luoviksi työtavoiksi on perinteisesti käsitetty esimerkiksi improvisaatio ja sävellys, mitä muuta luovat työtavat voivat olla ja miten luovien työtapojen käsitteen voi määritellä? Mitä on luovuus opettajan metodiikan sisällä?

- **Miten luoda edellytykset opettajan ja oppilaan yhteiselle luovuudelle?**

Toimivan vuorovaikutuksellisuuden merkityksellisyys osana oppimisprosessia on viime vuosina tiedostettu. Pohdin työssäni miten vuorovaikutuksellisuus vaikuttaa luovuuteen joko rohkaisevasti tai rajoittavasti sekä sitä, mistä aineksista muodostuu opettajan ja oppilaan välille yhteisen luovuuden mahdollistava ilmapiiiri.

Tutkin luovuutta edistävien työtapojen vaikuttavuutta paitsi yksilö- että ryhmäopetustilanteissa sekä niiden vaikuttavuutta opettajuuden kehittämisessä. Pohdin myös sitä, miten opettajuuden kehittäminen kohti kokonaisvaltaisen luovaa opetusasennetta ohjaa opettajaa mestari-kisälli –asetelmasta kohti prosessin ohjaajan ja mahdollistajan roolia. Opettajan ammatti-identiteetin käsitettä avaan luvussa 3.6, sivuilla 25-31.

Koska työni on vaikuttavuustutkimus, peilaan tutkimuskysymyksiäni ja vaikuttavuuden syntyä seuraavan vaikuttavuuden syntymisen prosessia demonstroivan vaikuttavuusketjun kautta.



Kuva 1. Vaikuttavuuden syntymisen prosessi. Lähde: mukaillen Merenmies ja Kostilainen, 2007.

2.2 Lähdeaineiston valinta

Tutustumiseni luoviin työtapoihin ja oman opettajuuteni reflektointi lähti liikkeelle englanninkielisestä pedagogisesta kirjallisuudesta ja erityisesti musiikkipedagogi Paul Harrisin kirjoista ja pedagogisista oppaista. Vaikka en Harrisin kirjoja kovin usein työssäni siteeraakaan, koen niiden olevan ajattelutapani muutoksen ytimessä – ja siinä mielessä lähdekirjoistani merkityksellisimpiä. Muu kirjallinen materiaali on vähitellen kerääntynyt näiden kirjojen ympärille.

Kun aloin perehtyä muutamia vuosia sitten ryhmäsoittopedagogiikkaan ja luoviin työtapoihin, löytyi aiheesta suomenkielistä kirjallisuutta varsin niukasti. Yksittäisen instrumentin hallintaan tähtääviä pedagogisia tai didaktisia kirjoja oli kyllä saatavissa, mutta soitonopettajuuden kehittämiseen keskittyvää kirjallisuutta oli vain vähäisissä määrin tarjolla. Iloinen yllätys onkin ollut aivan viime vuoden positiivinen kehitys tässä asiassa, kun markkinoille on ilmestynyt muutamiaakin juuri instrumenttiopettajuuden eri аспектеjä pohtivaa kirjallisuutta. Erityisesti mainitsemisen arvoisia omaa työtäni ajatellen ovat olleet Marja-Leena Juntusen, Hanna M. Nikkasen ja Heidi Westerlundin toimittama ”Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä” (PS-kustannus 2013) sekä Päivi Jordan-Kilkin, Eija Kauppinen ja Eeva Korolainen-Viitasalon ”Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa” (Opetushallitus 2013).

Lähdekirjallisuutta olen etsinyt myös kirjastoista, tietokannoista, internetistä ja luennoilta. Olen hyödyntänyt oman työkokemuspohjani lisäksi ohjaajieni kanssa käymiäni keskusteluita. Myös lukuisat, vuosien varrella käydyt keskustelut kollegoideni kanssa ovat vaikuttaneet työhöni. Olen myös seurannut muutamien kollegoiden opetusta ja tästä olen niin ikään saanut uusia ideoita. Parin viime vuoden aikana olen käynyt kouluttamassa Simultaneous Learning –lähestymistavan tiimoilta muutamien musiikkiopistojen ja konservatorioiden opetushenkilökuntaa. Sekä koulutustilaisuuksissa, että niiden jälkimainingeissa käydyt keskustelut sekä saamani palaute on kartuttanut hiljaista tietoa tällä hetkellä alamme polttopisteessä olevista kysymyksistä.

2.3 Vaikuttavuustutkimuksesta

Vaikuttavuustutkimus on tutkimusmuotona vähemmän tunnettu, joten avaan tässä lyhyesti sen taustoja. Vaikuttavuustutkimuksen tavoitteena on kuvata toiminnan välittömiä ja lyhyen aikavälin vaikutuksia osallistujiin (Kakko & Kekäläinen 2013). Samalla

saadaan viitteitä siitä, millaisiin asioihin toiminnalla voi olla myötävaikutusta pidemmällä aikavälillä osallistujien elämässä ja toimintaympäristössä. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on oma soitonopettajuuteni ja luovien työtapojen käytön vaikutus opettajuuteni muokkautumiseen ja kehitykseen. Samalla kun kuvataan vaikuttavuutta antaa tutkimus viitteitä myös siitä, mitä vaikutusta luovien työtapojen käytöllä on laajemmin, esimerkiksi eri sidosryhmien kannalta. Vaikuttavuuden arvioinnin on sanottu tarkastelevan tutkitun asian vaikutuksia laajemmin ja pidemmällä tähtäimellä, ja sitä miten vaikuttavuus syntyy tietyn toiminnan vaikutusten ja ympäristössä vaikuttavien tekijöiden yhteisvaikutuksena. Vaikuttavuuden arviointi pyrkii rakentamaan sillan toiminnan (prosessien) ja toimintaprosessien kautta syntyvien vaikutusten välille. (Rajahonka 2013).

Vaikuttavuustutkimuksessa tarkoituksena ei ole tieteellisesti todistaa luovien työtapojen käytön pitkän aikavälin vaikuttavuudesta soitonopettajan työhön tai sidosryhmiin, sillä samanaikaisesti opettajan elämään vaikuttavat monet muutkin asiat. Vaikuttavuuden osoittamiseen tarvittaisiin mittavaa tieteellistä tutkimusta tarkoin määritellyin tutkimusasetelmin. Keveämminkin tutkimusmenetelmin voidaan kuitenkin saada tietoa, merkkejä ja vaikutelmia, jotka yhdessä antavat riittävän luotettavasti kuvaa toiminnan merkityksestä (Kakko & Kekäläinen 2013, 9). Toiminnan vaikuttavuutta voidaan prosessin loputtua arvioida esimerkiksi Kirkpatrickin (1998) vaikuttavuuden portaikon avulla. Työni pohdinnassa (s. 65-66, kuva 5) palaan refleктоimaan prosessiani alla olevaa vaikuttavuuden portaikkoa apuna käyttäen.

Vaikuttavuuden portaikko

Millaisia laajempia vaikutuksia?

Millaisia vaikutuksia osallistujien toimintaan?

Mitä opittiin?

Mitä pidettiin?



Kuva 2: Kirkpatrick, D. L. 1998. Evaluating training programs. The four levels. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Jotta työni prosessit vaikuttavuustutkimuksena avautuisivat lukijalle selkeinä, liitin alle typistetyn version vaikuttavuuden syntymisen prosessista (ks. sivu 3) omaan opinnäytetyöhöni sovellettuna. Avaan työni lopussa, kappaleessa 4.5 ”Oma opettajuus merkityksellistyy” (sivuilla 57-62) erityisesti tuotosten, tulosten, vaikutusten ja vaikuttavuuden osalta tätä ylläolevaa vaikuttavuuden ketjua laajemmin, pohdintojen kera.



Tarve prosessin alussa oli luovuutta edistävien työtapojen löytäminen sekä myös määrittely. Oli tarve löytää sekä oppilaan oppimista ja motivaatiota tukevia työtapoja että myös opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen positiivisesti vaikuttavia opetuksellisia lähestymistapoja. Tarve oli siis pohjimmiltaan uuden suunnan etsiminen opettajuudessani, pedagogisesti umpikujalta vaikuttavassa tilanteessa. **Tavoitteena** oli muuttaa omaa toimintaani ja opetuskäytäntöjäni luovempaan suuntaan. Ajatuksena tämän takana oli tarve oman opettajuuden kehittymiseen sekä halu löytää työmotivaatio ja työn ilo uudelleen. **Resurssi-raameina** tähän muutosprosessiin toimivat työni ensin Isossa-Britanniassa ja sitten suomalaisessa musiikkiopisto-ympäristössä. Resursseiksi luin myös omat henkiset voimavarani asioiden prosessoimiseen. Prosessiin käytettävissä oleva aika voidaan niin ikään käsittää osaksi resurssejani.



Toteutin muutoksia opetusarjessani kehittämällä uudenlaisia työtapoja ja ottamalla luovuutta edistäviä työtapoja osaksi opetustani. Tarve synnytti toimintaa, joka vaikutti omien pedagogin arvojeni ja toimintatapojeni tiedostamiseen. Tämä johti omien vanhojen arvojen kyseenalaistamiseen ja reflektion pohjalta muutosten toteuttamiseen. Reflektiossa on auttanut opetuspäiväkirjan pitäminen ja vanhojen päiväkirjamerkintöjen tutkiskelua. Konkreettisenä **tuotoksena** prosessista on syntynyt tämä YAMK-opinnäytetyö ja siihen liittyvä ”Kohti luovaa instrumenttipedagogiikkaa”-opas. Myös oppilaiden omat sävellykset ja pitämämme sävellyskonsertit ovat konkreettisia tuotoksia. Merkittävän **tulos** on oman opettajuuteni kehittyminen, joka on aiheuttanut konkreettisia muutoksia opetuksessani ja tuntieni kulussa.



Prosessin vaikutuksesta luovuutta edistävät työtavat ovat juurtuneet osaksi opetusarkeani, pedagogiset arvoni ovat muuttuneet ja opettajuuteni on muuttunut konstruktivismiin suuntaan. Sidosryhmistä lähin ja tärkein eli oppilaat ovat siis hyötäneet opettajuuteni muutoksesta – ja toki myös päässeet osallisiksi uusista, mukavista työtavoista. Oppilaiden lisäksi myös musiikkiopistoni väki sekä kotiseutuni musiikkiopistojen opettajat ovat päässeet osallisiksi prosessin vaikutuksista eri muodoissaan (ks. sivut 47-52).

Kuljetan ylläolevia vaikuttavuustutkimuksen eri vaiheita kuvaavia nuolia työssäni mukana selkeyttämään lukijalle työni osia ja vaikuttavuustutkimuksen vaiheiden toteutumista nimenomaan tässä työssä. Työni loppuosassa kappaleessa ”Oma opettajuus merkityksellistyy (s. 57-62) palaan vielä refleктоimaan eri vaiheiden toteutumista tässä työssäni ja työhöni liittyvässä prosessissani.

2.4 Työn eteneminen

Tietoinen muutosprosessi omassa opettajuudessa on ollut meneillään jo vuosia ennen tämän opinnäytetyön kirjoittamisen aloittamista. Tätä jo käynnissä ollutta prosessia valotan hieman tekstiotteilla työpäiväkirjasta, jota olen pitänyt säännöllisen epäsäännöllisesti vuodesta 2004 lähtien. Tuntuu onnekaalta sattumalta, että olen alkanut kirjoittaa muistiin opetukseen liittyviä ajatuksia jo tuolloin, sillä nämä tekstiotteet peilaavat hyvin muutosprosessiani ja siihen liittyviä ajatuksia sekä antavat nyt tärkeältä tuntuvaa perspektiiviä nykyiseen pedagogiseen ajatusmaailmaani. Ammatillisten asenteideni muutoksia en ole aina opettajuuteni arjessa kovin selkeästi tiedostanut, ja vasta menneeseen peilaaminen on auttanut näkemään nykyhetken. Nytemmin pidän säännöllisesti oppimis-/opetuspäiväkirjaa niin omaksi ilokseni kuin myös ammatilliseksi peiliksi tulevaisuutta ajatellen. Tätä tapaa on tarkoitus jatkaa myös tästä eteenpäin: miltähän vaikuttavat tämän hetkiset pedagogiset ajatukseni 20-30:n vuoden kuluttua sen ajan todellisuudessa?

Itselleni oli merkityksellistä saada pedagogisesti uusien lähestymistapojen – erityisesti Simultaneous Learningin – synnyttämiä työtapoja sanallistettua oppaan muotoon ja siksi lähdin liikkeelle oppaan kirjoittamisesta. Aloitin oppaan kirjoittamisen opinnäyte-

työprosessin alussa YAMK-opintojeni alettua ja tavoitteeni oli saada opas jokseenkin valmiiseen muotoon ennen tämän raporttiosion kirjoittamista. Tämä tavoitteeni toteutui, joskin oppaan ensimmäinen versio muokkautui raporttiosion kirjoittamisen myötä vielä monelta osin - osittain ohjaajiltani ja kollegoiltani saamani palautteen perusteella ja osittain myös asioiden kypsyessä vuoden aikana pedagogisista ajatuksista konkreettiseksi pedagogisiksi teoiksi. Prosessin aikana huomasin vertaislukijoiden olevan tärkeä joukko ja neljän pedagogikollegan ja ohjaajani kommentointi selkeytti oppaan luonnetta itselleni merkittäväällä tavalla. Samalla sain myös rohkaisua ajatuksilleni silloin, kun kirjoittamisessa oli hankala vaihe ja kyseenalaistin koko aihepiirini ja työni järkevyyttä.

Oppaan kirjoittamisen prosessi oli itselleni myös omien työtapojeni selkiytymisprosessi. Jouduin pohtimaan entistä syvällisemmin, miksi tein juuri näitä pedagogisia valintoja ja samalla kun perustelin valintojani lukijalle, perustelin niitä myös itselleni. Vaikka omassa opetuksessa käyttöön juurtuneiden työtapojen kuvailu ja avaaminen on ollut haastavaa, koen sen siitä huolimatta merkitykselliseksi paitsi alallamme vallitsevien opetuskäytäntöjen muistiin kirjaamisen kannalta, myös oman opettajuuden peilaamisen, analysoinnin ja arvioinnin kannalta.

Opinnäytetyöni raporttiosion kirjoittaminen oli ennalta ajateltua työläämpää ja aluksi koin raportointiin merkityksellisen näkökulman löytymisen haastavaksi. Oppaan improvisaatio- ja sävellyskeskainen sisältö ja raportin lähtökohta alkoikin kuin itsestään ottaa suuntaa kohti vuorovaikutuksellisuutta opetustyössä sekä opettajuuden keskeisten teemojen pohtimista. Ohjaajani opastuksella tutkimustyyppin muuttuessa toimintatutkimuksesta vaikuttavuustutkimukseksi sain alkuhämmennyksen jälkeen uutta pontta kirjoittamiseen ja palaset alkoivat loksahdella kohdilleen niin kotiani koristaneista post-it-lapuista kuin välillä kaoottisessa tilassa olleesta mielestäni. Palapelin puuttuvat palat asettuivat vähitellen omille paikoilleen.

Luovuusteorioihin tutustuminen ja luovuuden pohtiminen ilmiönä antoivat tarvitun potkun aihepiiriin syventymiseen ja aika ajoin prosessi imaisi minut mukaansa niin, että näin öisin unia, joissa seikkaili useita tunnettuja luovuustutkijoita professori Uusikylän johtaessa joukkoa. Paikoin tunsin ahdistusta aiheeseen liittyvien ajatusteni katkonaisuudesta ja kirjoitusprosessi eteni etanan vauhtia. Tällöin muistin viisaan opiskelutoverini sanat: anna alitajunnan tehdä työtään – luota, että asiat tarvitsevat oman aikansa muotoutuakseen valmiiksi ja selkeiksi ajatuksiksi. Ehkä tietämättään tätä itse, opiskelutoverini osui useiden luovuustutkijoiden keskeiseen viestiin: hyvin usein aika on tärkeä elinehto luovien ajatusten kypsymiseen ja kehittymiseen. Opinnäytetyöprosessin myötä

olen oppinut siis myös tämän elämän kannalta tärkeän taidon: uskalluksen luottaa siihen, että asiat kypsyvät ajallaan.

3 Mitä on luovuus soitonopetuksessa?

Luovuus on kiehtova ilmiö ja sen olemuksen pohtiminen herättää meissä runsaasti kysymyksiä: Kuka on luova? Voiko kuka tahansa olla luova? Mikä osa luovuudesta selittyy geeneillä, yksilön temperamentilla, ympäristön vaikutuksella tai harjoittelulla? Edellä mainitut kysymykset vievät helposti useankin väitöskirjalaajuisen tutkimuskysymyksen äärelle ja ymmärrettävästi joudun tässä työssäni rajaamaan luovuuden pohtimista kapeaksi osioksi, jossa käsittelen luovuutta lähinnä soitonopetuksen kannalta merkittävistä näkökulmista.

3.1 Mitä on luovuus?

Luovuuden määrittelyn avuksi on kehitetty erilaisia luovuusteorioita sekä luovuustestejä. Esimerkiksi merkittävästi länsimaiseen sivistystraditioon vaikuttaneet Platon, Aristoteles, Immanuel Kant ja Sigmund Freud ovat esittäneet omia näkemyksiään luovuuden olemuksesta. Moderni luovuustutkimus on kuitenkin jatkunut vasta noin kuusikymmentä vuotta ja tämä on melko lyhyt aika luovuuden olemuksen selvittämiseen (Uusikylä 2012, 12).

Humanistisen psykologian perustajiin lukeutuvan Abraham Maslow'n perusajatuksiin kuului, että yksilöllä on oikeus itsensä toteuttamiseen. Humanistinen luovuuskäsite ja ajatus, että luovuus kuuluu jokaiselle, ei rajaa ketään luovuuden iloa ja ahaa-elämyksiä tuovan piirin ulkopuolelle: jokainen voi ajatella luovasti riippumatta koulutuksesta, älykkyydestä tai ammatista. Humanistisen psykologian suuret nimet olivat sitä mieltä, että luovuus on jokaisen tavoitettavissa eikä sitä pidä kytkeä lahjakkuuteen. (Uusikylä 2012, 65). Laajasti luovuutta tutkineen psykologi Robert J. Sternbergin mukaan luovuus voi ilmetä monin tavoin, koska yksilön äly, persoonallisuus ja ajattelutyyli voivat liittyä toisiinsa mitä erilaisimpina yhdistelminä (Uusikylä & Piirto 1999, 18). Jokainen yksilö, myös jokainen opettaja ja oppilas, on persoonallisesti ja yksilöllisellä tavalla luova. Tä-

mä asettaa myös oppilaitaan luovuuteen rohkaisevan musiikkipedagogin tiettyjen haasteiden eteen: jotta osaisimme tukea oppilaan yksilöllisen luovuuden kasvua parhaalla mahdollisella tavalla, on meidän tunnettava oppilaidemme persoonallisuutta ja temperamenttia mahdollisimman hyvin – toki opettajan ammattiroolin rajoissa.

Temperamentti on yksilön persoonallisuuden pysyvä, synnynnäinen ja biologispohjainen ydin, joka selittää ihmisen yksilöllisen tavan tuntea ja reagoida, etenkin uusissa ja yllättävissä tilanteissa. Temperamentin voidaan sanoa olevan pysyvä taipumus, mutta sen ilmiö muuttuu kehityksen, oppimisen ja kasvatuksen myötä. Lapset oppivat vähitellen minkälainen käyttäytyminen on suotavaa ja sallittua ja tämä muuttaa heidän käyttäytymistään ja suhtautumistaan eri tilanteisiin, vaikka perustemperamentti ei muutuakaan. (Keltikangas-Järvinen 2008, 16-20). Psykologian professori Liisa Keltikangas-Järvinen on suomalaisen temperamenttitutkimuksen uranuurtaja ja hän on kirjoittanut aiheesta useita kirjoja. Kirjassaan ”Temperamentti ja koulumenestys” (2006) Keltikangas-Järvinen toteaa temperamentin vaikuttavan lapsen kasvuun ainakin kuudella eri tavalla:

Temperamentti vaikuttaa

- 1) tapaan, jolla lapsi oppii parhaiten
- 2) tapaan, jolla lapsi havaitsee ympäristön
- 3) siihen millaisiin tilanteisiin hän haluaa osallistua ja toiminnallaan sitoutua
- 4) siihen miten hän itse manipuloi ympäristöä
- 5) siihen millaisia reaktioita lapsi herättää muissa ihmisissä
- 6) siihen, miten hän vertaa itseään muihin lapsiin ja mikä vaikutus vertailulla on hänen minäkuvansa kehittymiseen. (Keltikangas-Järvinen 2006, 137-158)

Yksilöllisellä temperamentilla voidaan siis ajatella olevan laaja merkitys yksilön elämään ja siihen millaiseksi se muodostuu. Tutkijatohtori Sari Mullola (2013) on pohtinut temperamentin vaikutusta nimenomaan musiikin- ja soitonopetukseen. Artikkelissaan ”Temperamentti – oppimisen yksilöllinen instrumentti” (2013) hän toteaa, että musiikinopettajien olisi tärkeää oppia tunnistamaan paitsi oma temperamenttityyppinsä myös oppilaidensa temperamenttipiirteitä. Tämä auttaa opettajaa mukauttamaan opetusta juuri kutakin oppilasta huomioivaksi. (Mullola 2013, 60).

Juuri temperamentin säätelemä yksilöllisyys kyseenalaistaa yleispätevien, kaikille sopivien pedagogisten menetelmien olemassaolon. Temperamenttiteoreettisesta lähtökohdasta ajateltuna ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa oppia tai opiskella.

Mikään oppimistyyli ei ole myöskään toista huonompi tai parempi, jos se yksilön kohdalla johtaa oikeaan tulokseen. (Mullola 2013, 59).

Kun opettaja alkaa tiedostaa synnynnäisen temperamentin olemassaolon, on hänen helpompi ymmärtää oppilaiden joskus oikukkaalta tuntuvaa käyttäytymistä: kyse ei ole pelkästään tarkoituksellisesta kiusanhalusta tai huonosta käytöksestä. Tieto temperamentista tekee siis ihmisestä paremman oman itsensä tuntijan ja toisen ihmisen käytöksen ymmärtäjän (Keltikangas-Järvinen 2008, 41-42). Voidaan siis ajatella, että eri temperamenttityyppien tuntemus auttaa opettajaa luovan ja yksilöllisen opetusotteen kehittämisessä. Opettaja, joka tulkitsee oppilaan temperamentin osuvasti, omaa myös tärkeitä työkaluja ja avaimia jokaisen oppilaan persoonallisen luovuuspotentiaalin käyttöön saamiseksi. Temperamenttintuntemus voi siis toimia yhtenä oppilasta luovuuteen rohkaisevana työkaluna osana opetusta.

Jos luovuuden käsite on vaikeasti määriteltävä, on luovuuden mittaaminen todettu vähintään yhtä vaikeaksi ja kyseenalaiseksi. 1950-luvulta 1980-luvulle vaikuttanutta J.P. Guilfordia pidetään yhtenä modernin luovuustutkimuksen isänä. Hän totesi, että älykkyysosamäärän mittaus ei riitä ainoaksi lahjakkuuden mittariksi – tähän asti luovuuden ja lahjakkuuden mittarina oli pidetty nimenomaan yksilön älykkyystasoa. Guilford korosti myös, että luovuus ja älykkyys eivät ole sama asia. Hänen tutkimuksissaan kävi esille, että on luovia neroja, jotka ovat huomattavan älykkäitä, mutta yleensä hyvän keskitason älykkyys riittää laadukkaaseen luovuuteen. Älykkyystesteille on tyypillistä, että ne mittaavat loogista ajattelua, eivät luovaa mielikuvitusta tai omaperäisyyttä eivätkä myöskään kykyä löytää itse ongelmia, mikä on yksi luovan kyvykkyyden ydinpiirteistä. (Uusikylä 2012, 17-19.)

Nimenomaan luovuuden mittaamisesta kiinnostunut Guilford kehittikin niin sanottua divergenttiä ajattelua (divergenttiin ajatteluun liittyy kyky ajattelun sujuvuuteen, joustavuuteen, ideoiden kehittelyyn ja omaperäisyyteen) mittaavia luovuustestejä, jotka perustuivat kuvioden täydentämiseen. Tosin nykyään näiden luovuustestien tuloksia ja niiden luotettavuutta pidetään kyseenalaisina, sillä nämäkin testit paljastavat vain pienen osan luovuudesta. Mitä kertoo kuvioden sujuva ja omaperäinen täydentäminen luovuudesta? Se paljastaa vain yhden näkökulman luovaan ajatteluun ja jättää monta luovuuden osa-aluetta kattamatta.

Guildfordin luovuustutkimukset ovat osoittaneet, että luovuutta ennakoivia yleisiä piirteitä on toki olemassa. Uusikylä (2012, 19-20) listaa muun muassa J.P. Guildfordin tutkimuksissa esiin tulleita luoville yksilöille ominaisia piirteitä:

- kyky nähdä ongelmia, joita muut eivät havaitse
- omaperäisten uusien ideoiden luominen
- sujuva toiminta: kyky tuottaa aikayksikköä kohti huomattavasti enemmän ideoita kuin vastaavasti keskitason yksilö tuottaa
- joustavuus: kyky muuttaa ajattelun ja toiminnan suuntaa helposti
- kyky elaboroida eli kehitellä vähäisestä alkuärsykkeestä monia mielekkäitä vaihtoehtoja
- kyky organisoida ideat laajoiksi kokonaisuuksiksi (syntetisointikyky)
- arviointitaito: mitkä ideat ovat jatkokehittelyn arvoisia

Edellistä listaa lukiessa nousee väistämättä mieleen ajatus, että lista voisi olla suora lainaus musiikkipedagogille ominaisista piirteistä: juuri näitä piirteitä pedagogi päivittäisessä työssään tarvitsee. Edellä mainitut luovuuspiirteet ovat myös kykyjä ja taitoja, joita luovien työtapojen käyttö opettajassa kehittää ja ruokkii. Pitkään musiikkipedagogin työtä tehnyt, työtapojaan aktiivisesti kehittämään pyrkivä opettaja kehittyy väkisinkin näillä listalla mainituilla osa-alueilla. Palaan tähän aihepiiriin työni sivulla 19, luvussa 3.4, jossa käsitelen soitonopettajan luovuutta.

Tyhjentävää vastausta luovuuden syvimpään olemukseen tuskin on olemassakaan, sillä aihepiirin tutkimus jatkuu aktiivisena edelleen ja uudet tutkimustulokset tuovat aina uusia säikeitä luovuuden monitahoiseen olemukseen. Yhtä mieltä ollaan kuitenkin siitä, että ”luova ihminen ei pelkää omia sisäisiä impulssejaan” (Maslow 1967, 153&156). Mitä enemmän yksilö pääsee käsiksi syvällä oleviin kokemuksiinsa, sitä enemmän hänellä on luovaa energiaa toimintaansa (Uusikylä 2012, 34). Musiikki voi itseilmaisun kanavana toimia porttina sisäisten kokemusten ilmaisuun ja vapauttaa näin myös yksilön luovuutta. Luodessaan yksilö taas rakentaa omaa minuuttaan. Musiikki vie meidät parhaimmillaan sisäisen luovuuden vapautumisen tunteeseen.

Myös YAMK-opinnäytetyössään soitonopettajan luovuutta pohtinut Noora Tuominen toteaa luovuuden vaativan rohkeutta ja henkistä viisautta, jolla luova yksilö kestää epäonnistumiset. Luovassa prosessissa yksilö laittaa ”itsensä peliin” ja asettaa siten itsensä yleisen tarkastelun kohteeksi. Tämä altistaa myös yksilön haavoittumiselle syvään

osuvan kritiikin johdosta, sillä luovuus on hyvin henkilökohtainen asia. (Tuominen 2012, 11-12.) Kasvatustieteiden emeritusprofessori Kari Uusikylä tiivistää pähkinänkuoressa luovuuden olemuksesta näin:

Luovuus tuottaa jotain uutta. Luova persoona synnyttää luovan prosessin avulla tuotoksen, produktin. Luovuuden taso vaihtelee. Kun lahjakas ammattilainen synnyttää uutta, on tuotoksen laatu tärkeä. Lapselle tai harrastelijalle tärkeintä on luomisen ilo, itsensä toteuttaminen, joka lisää onnellisuutta. (Uusikylä 2012, 57.)

Abraham Maslow'n ohella humanistisen psykologian perustajiin lukeutuneen Carl Rogersin ajatukset luovuudesta ovat musiikkipedagogin näkökulmasta mielenkiintoisia, sillä ne antavat näkökulman nimenomaan ihmisen kasvuun. Rogersin mukaan luovuuden esiin pääsyä helpottavat kyky leikkiä käsitteillä, avoimuus erilaisille kokemuksille ja kyky arvioida kokemaansa. Luovuutta osoittavan tuotoksen (musiikin tapauksessa teoksen tulkinnan, keksityn kappaleen tai improvisaation) on oltava tavalla tai toisella uusi ainakin sille, joka sen on saanut aikaan. Luova yksilöllinen prosessi on ainutlaatuinen riippumatta siitä, että joku toinenkin on joskus tuottanut lähes samanlaisen tuotteen. Rakentavan luovuuden edellytyksiksi Rogers kirjaa avoimuuden, arvioinnin kohdistamisen omiin kokemuksiin sekä kykyyn leikkiä. (Kirschenbaum & Land Henderson 1990, 46, 251, 317 & 418).

Uusikylän (2012, 11) merkittävä näkökulma on, että on luovuuden määrittelyä tärkeämpää on kysyä, missä olosuhteissa luovuus elää ja kukoistaa, ei niinkään sitä, kuka on luova. Hän haastaa meitä suuntaamaan katseemme ympäristöömme: toimimmeko me instrumenttiopettajina luovuuteen rohkaisijoina vai luovuuden tukahduttajina?

3.2 Mitä ovat luovuutta edistävät työtavat?

Tavoitteet

Yleistäen voi sanoa, että instrumenttiopetuksen luovuutta edistävät työtavat voivat pitää sisällään kaikkia sellaisia opettamisen ja oppimisen tapoja, joihin liittyy oppilaan oman luovuuden aktivoimista ja löytämistä. Tällaisiksi voidaan lukea itsestään selvästi erilaiset improvisoinnin ja säveltämisen muodot sekä kaikenlainen soittamiseen liittyvä musiikillinen keksiminen ja leikittely.

Kun asiaa tarkastellaan laajemmin, voi opettajan näkökulmasta luovuutta edistäviksi työtavoiksi - edellisten lisäksi - lukea myös perinteisten opetus- ja työtapojen uudistamisen eli opettajan oman luovuuden aktivoinnin. Uskallus työssä ja soittotunneilla usein toistuvien elementtien variointiin ehkäisee opetustilanteen vääränlaista kaavoihin kangistumista. Esimerkiksi asteikkojen opettamisen variointi pitää opettajan pedagogisesti ”hereillä” ja tuottaa myös tehokkaita oppimistuloksia. Opetus- ja harjoittelutapaa vaihtelemalla oppilas tekee lähes huomaamattaan toistoja ja näin opeteltava asia jää muistiin helpommin. Myös Uusikylä suosittaa opettajia vaihtamaan opetusmuotojaan riittävän usein, paitsi itsensä myös oppilaan vuoksi. Jatkuva kertaaminen koetaan helposti tylsänä. ”Oppilaan työskentely olisi muodostettava riittävän haastavaksi ja innostavaksi, että oppilaat kokisivat opiskelun mielekkääksi” (Uusikylä 2007, 67.)

Huhtinen-Hildén (Jordan-Kilki, Kauppinen & Korolainen-Viitasalo 2012, 159-170) puhuu artikkelissaan ”Herkät tuntosarvet musiikin opettamisessa” siitä, kuinka musiikin opettamisessa tärkein instrumentti on opettajuus. Opettajan ammatillisen maiseman avaruus vaikuttaa tämän instrumentin käyttökelpoisuuteen arjen opetustyössä. Jos opettajan ammatillinen maisema on joustava, avoin ja vuorovaikutuksellinen, pysyvät opettajan työtavatkin luovina ja oppilaan luovuutta rohkaisevina ja tukevinä. Joustava opettajuus voi siis asettua luovuuden palvelukseen ja muovautua itsessään luovuutta ruokkivaksi voimaksi ja voimavaraksi. Jos opettaja on ennakkoluuloton ja kokeilunhaluinen työssään, synnyttää hän uusia, luovia ja omaa työtään tukevia työtapoja aivan itsestään. Jokainen voi nauttia omasta luovuudestaan tekemällä asiat uudella tavalla joko työssään tai harrastuksissaan (Kansanen & Uusikylä 2002, 43). Uudenlaisen vapaan ja luovan opettajuuden löytyminen voi myös vapauttaa opettajan ammatillisesti uudelle tasolle: ”Luovuus on ihmisyyttä parhaimmillaan” (Uusikylä 2012, 43).

Nykytekniikka tuo luonnollisesti uusia ulottuvuuksia myös soitonopetuksen luoviin työtapoihin, monista mainitakseni ipad-säveltäminen ja äänipartituurien luominen ovat mainioita tapoja perinteisen säveltämisen/sävellyttämisen sekä improvisoinnin apuna. Nykytekniikka voi toimia hienona apuna myös oppilaan soiton, sävellysten ja improvisaation äänittämisessä. Nykyään äänittäminen käy helposti esimerkiksi opettajan tai oppilaan älypuhelinta käyttäen, samoin useasta kannettavasta tietokoneesta löytyy äänittämistoiminto – ja tokihan tarkoitukseen on olemassa myös yhä suosituimmiksi nousseet Zoom-tallentimet, joihin voi laitteesta riippuen tallentaa äänen lisäksi myös kuvaa.

3.3 Luovuuden elementti soitonopiskelussa

Luovaksi kasvaminen vaatii aikaa ja luovuuden sallivan ympäristön (Uusikylä 2012, 11). Tähän tulokseen ovat tulleet useat luovuuden tutkijat – viimeisimpänä kasvatustieteen professori Juha T. Hakala, joka käsittelee useassa teoksessaan nimenomaan ajan merkitystä luovuuden kukoistamiselle. Hakala toteaa, että kiireettömyyden tuntu paitsi antaa tilaa luovuuden ja luovien ajatusten syntymiselle, se myös synnyttää laatua (Hakala 2010, 160-162). Samat lainalaisuudet pätevät myös soitonopiskelussa – luovuus vaatii luokkahuoneessa kiireettömän ja vapautuneen ilmapiirin. Tämä vaatii soitonopettajalta usein opetteluja ja oman asenteen tarkistamista, sillä oppilaiden puolentunnin soittotunnit ja musiikkiopistomaailmassa tasokokeiden tekemisen pakko kiinnittää opettajan mielen helposti tiukkaan aikatauluun, johon luova hassuttelu tai soittotunnilla leikkittely ei tahdo mahtua.

Abraham Maslow korostaa rohkeutta, vapautta, spontaaniutta ja itsensä hyväksymistä luovuuden edellytyksinä. Maslow`n mukaan luova itsensä toteuttaminen on ihmisluonnon synnynnäinen osa, jonka kulttuuri usein onnistuu tukahduttamaan (Maslow 1967, 153-154). Luovuuden sallivan ympäristön luominen luokkahuoneeseen vaatii opettajalta Uusikylän ja Hakalan mukaan omien työtapojen reflektointia. (Uusikylä 2012, 11 sekä Hakala 2010, 167). Onko opetusasenteeni ja luokkani ilmapiiri luovuuteen rohkaiseva? Annanko oppilaalle tilaa vaikuttaa tunnin kulkuun, tartunko oppilaan tarjoamiin ideoihin –vai sitooko oma sisäinen mielikuvani tunnin oletetusta kulusta opetusta ennalta päättämäni kaavaan? Pienten muusikonalkujen halu luovaan itsensä toteuttamiseen näivetty helposti, jos ympäristö – ja erityisesti soitonopettaja - ei heidän luovuuttaan rohkaise ja sopivasti ruoki. Soitonopettajina olemme paitsi soittotaidon opettajia, myös kasvattajia, joiden asenteet ja toimet heijastuvat oppilaiden muuhunkin kasvuun ja minäkuvan kehittymiseen. Kypsäksi ihmiseksi kasvaminen vaatii myönteisen minäkuvan tukemista ja vaalimista, ja soiton kautta koetut myönteiset tunnekokemukset voivat olla tämän kasvun tukena. Luovuuteen uskaltautuminen vaatii niin opettajalta kuin oppilaalta usein omalta mukavuusalueelta poistumista, joka saattaa tuntua paitsi pelottavalta, myös kaoottiselta: kypsä ihminen kykenee helposti häivyttämään minuutensa rajat kadottamatta turvallisuuden tunnettaan edes kaoottiselta tuntuvassa epäjärjestyksessä. (Uusikylä 2012, 42).

Miten me sitten soitonopettajina osaisimme herättää tuon Maslow`n korostaman rohkean, vapaan, spontaanin ja itsensä hyväksymiseen kannustavan ilmapiirin? Itse olen

työssäni kokenut, että opettajan aito läsnäolo opetustilanteessa ja toimiva vuorovaikutus oppilaan ja opettajan kesken ovat merkittäviä tekijöitä tuon ilmapiirin luomisen kannalta.

Tänään aloitimme Oppilas J:n kanssa sellotunnin keksimällä ”tiistain tunnelma” – kappaleen. Annoin ohjeeksi ainoastaan, että hän ensin keksii muutaman äänen alkuosion kappaleelle – sitten soitamme tämän aiheen vuorotellen alusta ja lisäämme siihen jokaisella kertauksella jotain uutta. Oppilas lähti heti non-harmonisille linjoille ja soitti pitkiä rauhallisia ääniä. Lopetettuamme Oppilas J oli ihan hiljaa ja sanoi sitten: ”Tuo oli ihanaa, tuli tosi valoisa olo... Mulla on vain yksi pyyntö: kirjoittaisitko meidän kappaleen nuottipaperille, niin voin soittaa sitä kotona? Pliis?!”

Koin tämän hetken hyvin merkityksellisenä vuorovaikutuksessa: vilkas oppilas paljasti uuden puolen itsestään, hän koki luoneensa kanssani jotain itselleen merkityksellistä ja koskettui omasta musisoinnistaan. Oppilas jaksoi keskittyä intensiivisesti koko lopputunnin. Tulkitsin tämän suoraksi seuraukseksi luovasta yhteisestä kokemisesta hetkestämme. Tunnin lopuksi kirjoitin kappaleemme hänelle nuottipaperille kotiin viemiseksi. (Ote opetuspäiväkirjasta syyskuulta 2013).

Opettajan kyky nähdä jokainen oppilas omana persoonana ja katsoa oppilasta hyväksyvästi rohkaisee oppilasta vapaaseen itseilmaisuun. Virheiden pelko on puolestaan tehokas vapauden kahlitsija. Tästä samaisesta asiasta puhuu myös Päivi Jordan-Kilkki (2012): ”Opettajan kiireetön läsnäolo opetustilanteessa on usein oppimisen perusedellytys. Se voi tarjota oppilaalle tilaa omaan pohdintaan ja avoimeen ilmaisuun. Kiireetön läsnäolo lisää myös turvallisuutta, joka haasteellisissa tilanteissa vähentää oppimiseen liittyvää painetta. Musiikin opettamisen näkökulmasta tunne turvallisuudesta kulkee käsi kädessä luovan oppimisen kanssa.” (Jordan-Kilkki ym. 2012, 21)

Soittaminen voi olla yksi parhaimmista tavoista oman luovuuden toteuttamiseen, koska siihen liittyy voimakkaasti henkilökohtainen, kokemuksellinen elementti. Musiikkiharrastus myös vahvistaa muilla elämänaloilla tarvittavia kognitiivisia taitoja (Huotilainen 2013, 102). Musisoinnin ytimessä eivät ole motoriset tai kognitiiviset taidot vaan tunteet ja elämykset. Oppilaan oman luovuuden ja musiikillisesti monipuolisen ilmaisutaidon kehittyminen tukee lapsen tai nuoren kasvua juuri positiivisten tunne-elämysten kautta. Oppilaan itsetunto kasvaa soittotunnilla saatujen hyvien oppimiskokemusten myötä ja tällä voi olla paljon musiikkiharrastusta laajemmat merkitykset: parhaimmillaan tämä edistää nuoren kasvua tasapainoiseksi ja terve-itsetuntoiseksi aikuiseksi. Positiiviset tunnekokemukset edistävät oppimista ja motivaatiota (Hakala 2005, 43.)

Koin hienon ja humoristisenkin hetken 5-vuotiaan Oppilas E:n soittotunnilla, kun hän totesi ihastuneena huokaisten vapaakielikappaleen soitettuaan, että ”Tämä oli kyllä kauneinta mitä olen koskaan kuullut!” Tämä herätti ajatuksen, että kyllä-

pä on esimerkillinen ajattelija tämä viisivuotias: tässä olisi opittavaa meille kaikille! Oman soiton ihastelu ja omasta tekemisestä nauttiminen tuntuu olevan soitto-kulttuurissamme jos ei nyt katoava niin ainakin hyvin piiloteltu luonnonvara. Tällä viisivuotiaalla Oppilas E:llä on soittajan itsetunto luonnostaan kohdallaan – kunpa osaisin sitä opettajana jatkossakin oikealla lailla tukea. (Ote opetuspäiväkirjasta marraskuulta 2013).

Perinteinen instrumentin opiskelu on keskittynyt usein pitkälti soittimen hallinnan ja soittotekniikan harjoitteluun eli taiteellis-teknisten valmiuksien harjoitteluun, joiden toki kuuluukin olla soitonopetuksen keskiössä, mutta ei oppilaan kokonaisvaltaisen musiikillisen ymmärtämyksen ja muusikkouden kehittymisen kustannuksella. Vartiainen (2013) toteaa artikkelissaan ”Soitonopettaja työnsä reflektiojana” näin:

Soitonopettajan ammatillinen osaaminen voidaan yksinkertaistaen jakaa taiteellisesti-teknisiin valmiuksiin ja vuorovaikutustaitoihin. Taiteellisteknisillä valmiuksilla viittaan tässä yhteydessä taitoon opettaa konkreettisesti soittamiseen liittyvää taidollista ja taiteellista osaamista. Kyse on opettajan taidosta rakentaa oppilailleen terve soittotekninen perusta. Vuorovaikutustaidot taas liittyvät tässä jaotellussa siihen, miten opettaja tätä osaamista välittää, miten hän oppilaidensa kanssa kommunikoi. (Vartiainen 2013, 183.)

Jos instrumenttiopetus perustuu lähes yksistään mallioppimiseen, jättää se vähän tilaa oppilaan omalle luovuudelle. Luovuutta edistävien työtapojen avulla myös soittoteknisiltä taidoiltaan hieman hitaammin kehittyvät oppilaat pääsevät loistamaan ja saavat onnistumisen kokemuksia. Haluaisin tässä tuoda esille, ettei perinteistä mestari-kisälli – asetelmaa tule missään nimessä nähdä pelkästään negatiivisena ”tiedonsiirtotapahtumana”, sillä juuri tällä mallilla siirtyä tärkeää perimätietoa eteenpäin esimerkiksi pelimannimusiikin soittotyyleistä. Sama perinteen siirtyminen tapahtuu usein myös taidemusiikin suhteen. Viulupedagogi Mauno Järvelä kuvaa kirjassaan ”Näppäripedagogiikka” (2014) kuinka hänen nuorena poikana kotikylällään kuulemansa pelimannimusiikki siirtyi perimätietoineen eteenpäin ja kuinka tämä oppi ei ole nuotteihin kirjoitettavissa. Hän kertoo saman tapahtuneen myöhemmin kohdallaan myös taidemusiikin suhteen, hänen kuunnellessaan viulupedagogi Onni Suhosen opetusta. Järvelä jatkaa:

Opettajat kasvattavat yhä uuden sukupolvet tajuamaan musiikin merkityksen sivistyksen kenties tärkeimpänä osana. Opettaja toimii muusikon mallina ja kertoo harrastuksen mahdollisuudet sekä avaa soitettavan ohjelmiston suhteessa muuhun musiikkiin ja myös muihin taiteisiin. (Järvelä 2014, 43-44).

Mestari-kisälli –perinteen positiivisista puolista ei siis ole mitään syytä luopua – kunhan opettaja tiedostaa, mitä osia traditiosta hän haluaa välittää eteenpäin.

Perinteisessä ajattelussa klassisen muusikon luovuuden ”hyväksyttävin” purkautumistapa on rajattu opetellun teoksen tulkinnan yhteyteen. Esimerkiksi yhtyesoitossa orkesteri- tai kamarimuusikon luovuus on tavallaan rajoitettu teoksen tyyllilajin rajoihin ja se ilmenee pienin vivahtein rytmisenä mukautumisena ja reagoimisena sekä yhteiseen sointiin mukautumisena. Luovana kamarimuusikkona pidetään muusikkoa, joka kykenee kuuntelevin korvin mukautumaan yhtyeen tyyliin ja sointiin, mutta soolon tullen kykenee vaihtamaan roolinsa joukkuepelaajasta solistiksi. (Juntunen, Nikkanen & Westerlund 2013, 289). Keskusteluissani ystäväpiirini orkesterimuusikkojen kanssa on tullut esiin dilemma siitä, että orkesterimuusikon luovuus toteutuu usein melko tiukoissa rajoissa. Kuvaavaa on erään tuntemani ammattimuusikon toteamus, että luovuuttaan hän pääsee toteuttamaan pedagogina ja muusikkouttaan orkesterimuusikkona.

Oppilaan yksilöllisen potentiaalin löytymiseen ja kehittymiseen vaikuttavat useat eri tekijät, kuten opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen toimiminen, oppilaan oma motivaatio, luovien työtapojen käyttö oppilaan motivoijana sekä opetuksen yksilöllisyys, tarkoittaen tässä, että opettajalla on taito asettaa tavoitteet juuri tämän oppilaan potentiaalia vastaaviksi. Vartiainen (2013) kehottaa opettajaa omaa opetustapaa arvioidessaan ja reflektoidessa kysymään onko vaatimiseni optimaalista, olenko opettajana riittävästi selvillä oppilaan ajatusmaailmasta ja persoonasta asettaakseni tavoitteet vastaamaan juuri hänen edellytyksiään ja tarpeitaan (Vartiainen 2013, 188).

Jokainen oppilas on oppijana yksilöllinen ja karkeasti oppilaat voidaan jakaa oppijatyyppeinä visuaalisiin (ensisijaisesti näköaistin kautta asioita hahmottaviin), auditiivisiin (kuuloaistin kautta ensisijaisesti oppiviin) sekä kinesteettisiin (ensisijaisesti tekemällä ja liikkumalla oppiviin). Jokaisen oppilaan ensisijaisen oppimistyyppin hahmottaminen voi olla opettajalle tärkeä työkalu ja auttaa opetuksen yksilöllistämisessä. (Harris 2006, 19-20). Erilaisia tyypityksiä oppimiseen liittyen on useita ja esimerkiksi Liisa Keltikangas-Järvinen (2006) jakaa oppijoita niin kolmen eri oppimistyylin oppijoihin. Tutustuessani Keltikangas-Järvisen jaotteluun annoin näille erityyppisille oppijoille omat lempinimet (suluissa tyyppi-kuvailujen jälkeen) selkeyttääkseni itselleni eri oppijoiden dominoivia piirteitä. Keltikangas-Järvisen (2006) mukaan ensimmäinen oppija rohkeasti haluaa kokeilla miltä uuden oppiminen tuntuu, ilman sen kummempaa tutustumista hänelle uuteen aiheeseen (”rohkea kokeilija”). Toinen oppija haluaa ensin tutustua uuteen asiaan ja hän kuuntelee huolella, mitä hänelle uudesta asiasta kerrotaan: tälle oppijalle on tyyppillistä myös sinnikäs yrittäminen (”sinnikäs ja huolellinen kuuntelija”). Kolmas oppija on aluksi uuden asian suhteen varovainen, hän etenee vähän kerrallaan varovasti,

noudattaa ohjeita eikä ota mielellään riskejä ("varovainen katselija ja kokeilija"). Hän toteaa oppimistyylien vaikuttavan muun muassa siihen kuinka nopeasti lapsi oppii ja miten innokas hän on oppimaan uutta. Keltikangas-Järvinen painottaa, että nopea oppiminen ei tarkoitan eroa varsinaisessa oppimiskyvyssä vaan siinä, miten nopeasti temperamentti "sallii" lapsen lähestyä uutta asiaa, kokeilla tuntematonta ja hyväksyä muutoksia. (Keltikangas-Järvinen 2006, 15-17). Näiden erilaisten oppijatyyppien tai oppimistyylien – miten niitä halutaankaan nimittää – tunteminen ainakin jossakin määrin, auttaa opettajaa huomattavasti opetuksen yksilöimisessä juuri kullekin oppilaalleen oikeanlaiseksi.

Soitonopettajan tehtävä on auttaa jokaista soitonopiskelijaa kehittymään oman potentiaalinsa huipulle – mikä se kenelläkin sitten on – ja tässä oppilaan oman luovuuden aktivoimisella on tavattoman suuri merkitys.

Oppilas K. tuli tunnille ja alkoi availla sellopussia ja kertoili samalla päivästänsä. Oppilas K. on soittanut nyt vuoden ja kyselin häneltä mikä soittamisessa on hänestä kivointa. Vastaus tuli ilman mitään miettimistaukoja: "Se kun saa keksiä ite!". Olemme Oppilas K:n kanssa aloittaneet lähes jokaisen soittotunnin improvisoimalla tai keksimällä jotain. Olen kyllä aistunut tämän olevan mieluista puuhaa, mutta näin selkeä vastaus oppilaan omasta kokemuksesta oli tärkeä viesti itselleni opettajana, että kyllä tämä oppilaan oman "tekijyyden" elementti on tärkeää pitää mukana olennaisena osana soittotunteja. Ja näköjään se on myös motivaatiota tukevaa. (Ote opetuspäiväkirjasta keväältä 2013).

Oppilaidemme luovuudessa piilee valtava potentiaali ja voimavara jos vain opettajina osaamme sen valjastaa soiton opiskelua ja musiikkia palvelemaan.

3.4 Luovuutta edistävä soitonopettaja

Jokainen opettaja on yksilö omine temperamentin piirteineen ja taustoineen. Näin myös jokaisen soitonopettajana toimivan henkilön persoonallisuuden luova puoli, luovuus, näkyy opettajan työssä yksilöllisin vivahtein. Luovuutta edistämään pyrkivä soitonopettaja on usein myös tunneälykäs opettaja. Hän havaitsee oppilaidensa tunnetilan pystyy käyttämään sitä positiivisella tavalla hyväkseen opetustilanteessa. Tunneälyä voidaan nimittää empatian kyvyksi, sosiaaliseksi taidoksi tai sosiaaliseksi älykkyydeksi. Jos opettajalla ei näitä taitoja ole, voi hän saada sanoillaan ja teoillaan saada aikaan suurta vahinkoa oppilaiden mieleen. Empatiaan liittyy halu toimia oppilaan hyväksi. (Uusikylä 2007, 74-75). Itse koen tunneällyn olevan myös osa tietynlaista sydämen sivistystä, jota kertyy opettajalle vuosien varrella lukuisten kohtaamisten tuloksena. Opettajan näköky-

ky tarkentuu ja hän kykenee näkemään oppilaan yhä enemmän ihmisenä, monisäikeisenä kokonaisuutena.

Tunneälyn voidaan ajatella olevan kiinteästi yhteydessä luovaan opettajuuteen; kyettäkseen oppilaan oppimisen tukemiseen parhaalla mahdollisella tavalla, on opettajan kyettävä ikään kuin vaistoamaan tai tulkitsemaan oppilaan kulloinenkin mielentila. On turha esimerkiksi toistattaa teknisesti vaativaa harjoitusta oppilaalla, joka on syystä tai toisesta juuri tuolla hetkellä hyvin väsynyt tai ahdistunut. Pahimmassa tapauksessa käy niin, että negatiiviset tunteet (turhautuminen, pettymyksen tunne, syyllisyys ja ehkä jopa häpeä) saavat oppilaan mielessä niin suuren roolin, että tämä tunnetila vaikuttaa oppilaassa vielä pitkään tunnin jälkeenkin. Onnistuneeseen (ja myös epäonnistuneeseen) oppimiskokemukseen vaikuttaa monta eri tekijää ja yksi näistä on oppilaan viireystila. Myös Juha T. Hakala (2013) sivuaa tätä tunnetilan vaikutusta ihmisen luomiskykyyn: ”Oikea tunnelma vie luovalle aaltopituudelle” (Hakala 2013, 194).

Luova opettaja on siis tunneälykäs tilanteen lukija, joka voi poiketa tuntisuunnitelmaansa oppilaslähtöisyyden nimissä, mutta missä muissa asioissa luova opettajuus ilmenee? Jo aiemmin tässä työssä mainitsemani (luku 3.1, sivulla 9) psykologi J.P.Guildfordin tutkimuksissa esiin tulleet huomiot yksilön luovuutta ennakoivista yleisistä piirteistä voivat olla hyvä suuntaviitta myös sille, mitä luova ja traditioita uudistava soitonopettajuus vaatii. Seuraavassa pohdin hieman yksityiskohtaisemmin, miten nuo Guildfordin luovuutta ennakoivat piirteet voivat näkyä juuri soitonopettajan elämässä.

Ajatellaanpa esimerkiksi musiikkiopiston päätoimista sellonsoitonopettajaa, jolla käy parikymmentä soitto-oppilasta viikossa. Opettaja tapaa viikon aikana 20 erilaista oppilasta, joista hypoteettisesti 10 painiskelee esimerkiksi jousikäden rentouteen ja oikeaan asentoon liittyvien ongelmien parissa. Osa opettajista kokee samojen asioiden yhä uudelleen opettamisen puuduttavana osana työtä: opettaja toistaa samat harjoitukset jokaisen jousikäden kanssa tuskailevan oppilaan kanssa. Luova opettaja taas kokee tilanteen mahdollisuutena, koska hänellä on mahdollisuus opettaa samaa asiaa monella eri tavalla, koska myös oppilaista jokainen on erilainen. Hän pääsee ehkä kokeilemaan muutamaa uutta lähestymistapaa ja näin testaamaan, josko tätä kautta löytyisi uusia työkaluja omaan opettajuuden työkalupakkiin. **Omaperäisten uusien ideoiden luominen** ja kokeileminen kuuluvat luovan opettajan työskentelytapoihin. Luokahuoneen lattiaan voi vaikkapa teipata nuottiviivaston, jota kinesteettisen oppijatyypin oppilaat

voivat ryhmätunnilla olla itse nuotteja ja soittaa viivastolla eri kappaleita. Luokkaa voi myös ottaa mukaan leluja omaa opetusta havainnollistamaan.

Luovan opettajan ajatuksen juoksua leimaa **joustavuus**, joka vaikuttaa opettajuudessa ja tunti-tilanteessa hyvin moneen asiaan. Ajatus voi opetustilanteessa edetä esimerkiksi seuraavanlaisesti: ”Jos oppilas A ei opi samoin metodein kuin oppilas B, on varmaan-kin ajan hukkaa yrittää väkisin edetä tällä metodilla. Kokeilenpa tätä toista tapaa...Ahaa, tämäkään ei ihan toimi...Hei mutta, tämänhän voisi opettaa näinkin...Jes!” Luovan opettajan kykyihin kuuluu **kyky muuttaa ajattelun ja toiminnan suuntaa helposti**: hän ei tyydy toistamaan työssään päivästä ja viikosta toiseen samaa kaavaa, sillä hän kykenee nopeasti mukautumaan uusiin tilanteisiin ja haasteisiin – ja näitä soitonopettajalla riittää runsaasti päivittäin. Luovuuteen liittyy – ei vain ajatusten joustavuus – vaan koko persoonan joustavuus: luova ihminen uskaltaa olla leikkisä ja rationaalinen, näennäisen laiska ja pian taas äärimmäisen ahkera, naiivi ja kriittisen terävä, vetäytyvä ja sosiaalinen. Persoonallisuuden jäykkyys estää luovuuden esiin pääsyn. (Kansanen & Uusikylä 2002, 45-46).

Guildfordin mainitsee listassaan myös **sujuvan toiminnan** eli kyvyn tuottaa aikayksikköä kohti huomattavasti enemmän ideoita kuin vastaavasti keskitason yksilö tuottaa. Usein opettajan aivoissa käykin soittotunnilla melkoinen kuhina, kun opettaja arvioi toimintaansa ja juuri tähän tilanteeseen, tälle oppilaalle sopivinta tapaa ratkaista joko tekninen ongelma tai musiikillinen haaste. Opettaja punnitsee nopeasti mielessään usein merkittävän määrän vaihtoehtoja tilanteen ratkaisemiseksi. Kyky oikean ja toimivan ratkaisun löytymiseen kehittyy sekä opettajan kokemuksen, että hänen luovan kapasiteettinsa yhteisapelillä. Ehkä opettajan valmiista työkalupakista ei löydykään valmista ratkaisua ongelmaan – silloin hän nopeasti kehittelee vaihtoehtoisia tapoja ratkaista tilanne. Tähän runsaaseen ideoiden tuottamiseen liittyy myös **arviointitaito**. On tärkeää, että opettaja kykenee arvioimaan, mitkä ideat ovat jatkokehittelyn arvoisia. Runsaasti eri toimintatapoja tuottavalle ja kokeilevalle opettajalle tulee myös huteja: jos yksi toimintatapa ei syystä tai toisesta tuo toivottua oppimistulosta, kykenee hän hylkäämään toimimattomat ideat ja kokeilemaan jotain uutta.

Useat Guildfordin listalla olleet luovuutta ennakoivat piirteet ovat näkemykseni mukaan myös asioita, joissa reflektiivisesti työhönsä suhtautuva, kehittymisenhaluinen opettaja kehittyä työtä tehdessään. Yksi avaintaito luovaksi soitonopettajaksi kasvamisessa

onkin halu ja kyky reflektiivisyyteen, oman toiminnan rehelliseen arviointiin ja tarvittaessa muutosten tekemiseen.

Selaillessani opetuspäiväkirjojeni taaksepäin aina vuoteen 2005 saakka löysin sieltä seuraavan katkelman. Mainittakoon, että katkelman lukeminen nyt, yhdeksän vuotta myöhemmin aiheuttaa nipun ristiriitaisia tunteita:

Oppilas S tuli tunnille viidennen kerran peräkkäin niin, että nuotit olivat kotona ja selvästikään hän ei ollut harjoitellut kertaakaan koko viikolla – taaskaan. Herää kysymys, että mitä mieltä tässä on? Joka kerta soitamme saman asteikon yhtä hitaasti ja haparoiden. Miten ihmeessä saan hänet oppimaan yhtään mitään? Normaali toisto ei auta eikä hän jaksa siihen keskittyä. Näen hänen ilmeestään, että hänen mielestään sellonsoitto on tarkoituksetonta ja päämäärätöntä samojen asioiden hinkkaamista. Ja kuitenkin hän on musikaalinen; hänellä on hyvä rytmitaju ja nuottikorva. Aivan kuin olisin onnistunut opetustavallani lannistamaan hänet tai jotenkin sammuttamaan hänessä palaneen muusikkouden kipinän? Tunnien olevani riittämätön pedagogi. (Ote opetuspäiväkirjasta vuodelta 2005).

Vaikuttaa siltä, että olin nuorena pedagogina niin kiinnittynyt tietynlaisen mestari-kisälli-opettajuuden malliin, että kaikki siihen muottiin sopeutumattomat oppilaat heitettiin päänsisäisessä lajittelukeskuksessa samaan laiskojen tai osaamattomien laariin. Nykyisellä tiedollani ihmettelen omaa joustamattomuuttani opettajana ja näin jälkeensä harmittelen taitamattomuuttani ja toivon, etten aiheuttanut kovin monelle oppilaalle syviä traumoja.

Juha T. Hakalan (2013) kirjan ”Luova laiskuus – Anna ideoille siivet” pääsanoma on yksinkertaisesti: luovuus vaatii aikaa. Hän kirjoittaa siitä, kuinka alitajunta tarvitsee aikaa ideoiden kypsyttämiseen. (Hakala 2013, 231-233). Tästä näkökulmasta soittotunnin ilmapiirillä on tärkeä merkitys niin opettajan kuin oppilaan luovuuden kukoistamiseen. Jos opettajan päänsisäisen kello tikittää tutkintovaatimuksia ja mielessä pyörii jatkuvasti ”mitä kaikkea tällä tunnilla vielä pitäisi ehtiä”, on opettajan vaikea välittää kiireetöntä ilmapiiriä oppilaalle. Opettajan mielentilan merkitys on merkittävä luovuuteen rohkaisevan ilmapiirin luomisessa. Myös kiireettömällä tunnilla voi tapahtua tehokasta oppimista, koska silloin ilmapiiri on suotuista, ei vain luovuuteen, vaan myös oppimiseen. Palaan saman aihepiiriin pariin vielä luvussa 3.7, jossa kirjoitan opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen merkityksestä.

Yhteenvetona keräsin alla olevaan kuvaan mielestäni merkittävistä luovuutta edistävän soitonopettajan identiteetin osa-alueista. Kuvaan on mahdotonta sijoittaa kaikkia identiteettiin vaikuttavia osa-alueita, mutta avainajatuksena on, että kaikki osa-alueet liittyvät

jollakin tavalla toisiinsa muodostaen näin eheän kokonaisuuden. Kuva myötäilee Harri-
sin ”Everything connects”-kuva (s. 44).



Kuva 3. Luovuutta edistävän soitonopettajan identiteetin rakentuminen.

3.5 Soitonopettajuuden muuttuvat kasvot

Resurssit

Soitonopettajuus on yhteiskunnan tavoin jatkuvassa muutoksessa. Pedagogeilta kysytään taitoa ja halua vastata uuden sukupolven musiikillisiin tarpeisiin mahdollisimman monipuolisesti. Tämä luo erityisesti perinteiselle, vahvasti traditioihin nojaavalle instrumenttipedagogiikalle aivan uudenlaisia haasteita. Keskustelut kollegoiden kanssa niin omassa työpaikassani Pietarsaaren seudun musiikkiopistossa, muualla Suomessa kuin Isossa-Britanniassakin, ovat tuoneet esille ongelman musiikin laajaa oppimäärää toteuttavien musiikkioppilaitosten tasosuoritusvaatimusten ja käytännön työn välillä.

Oppilaitoksessamme (Pietarsaarensuudun musiikkiopisto, Yrkesakademi i Jakobstad sekä Novia Yrkeshögskolan) vastikään järjestetyn pedagogisen keskustelupäivän tiimoilta esille tulleiden aihepiirien perusteella instrumenttipedagogit pohtivat myös omaa linjaansa opettajina: onko työni painopiste laaja-alaisessa ja kokonaisvaltaisessa musiikkikasvatuksessa vai keskitynkö soitintaitojen opettamiseen puskien oppilaitani

oman soittimen hallinnassa mahdollisimman virtuoosiselle tasolle ehkä opetuksen muiden osa-alueiden kustannuksella? Vai sulkevatko nämä kaksi asiaa pois toisensa? Useat soitonopettajat ilmaisivat keskusteluissa tiedostavansa tämän ristiriidan työnsä arjessa ja pohtivansa siihen liittyviä linjanveto-kysymyksiä useinkin. Tämä ristiriita opettajaan kohdistuvien odotusten ja oman työeetoksen suhteen saattavat vaikuttaa osaltaan opettajan työmotivaatioon – työssäjaksamisenkin näkökulmasta olisi tärkeää löytää opetustapa, joka on linjassa sekä yksilön omien pedagogisten ihanteiden, että oppilaitoksen tavoitteiden kanssa.

Huomattavaa on, että kollegani Isossa-Britanniassa eivät koe olevansa samanlaisessa ristitulella, koska tasokokeet eivät ole heidän opetussysteemissään pakollisia, vaikka usea oppilas niitä suorittaakin. Brittipedagogit kokivat työnsä laatua parantavana sen tosiasian, että jokaisen oppilaan kanssa voidaan yhdessä sopia, tähtääkö soitonopiskelu tasokokeiden tekemiseen ja jos tähtää, niin mille tasolle. Jos oppilas taas ilmaisee halunsa opiskella soittoa tekemättä tasokokeita, on tämäkin mahdollista ja näin oppilas ja opettaja voivat sopia yhteisistä tavoitteista ilman tasokokeiden suorittamiseen usein liittyvää painetta.

Pedagogiselle kentälle mahtuu monenlaisia näkökulmia ja toimintatapoja, mutta oman työhyvinvoinnin kannalta olen kokenut tärkeäksi, että saan tehdä opetustyötä ”oman näköisillä työtavoilla”. Työnantajan puolelta se on edellyttänyt luottamusta taitoihin ja kokemukseeni pedagogina ja tämän luottamuksen tunteen olen kokenut positiivisena voimana opettajan arjessa. Toki teen työtäni musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman vaatimusten rajoissa, mutta pedagogisen vapauden säilyttämisen - siinä määrin kuin se on opetussuunnitelman rajoissa mahdollista - koen työmotivaatiota ylläpitävänä ja työssä eteenpäin kannattelevana seikkana.

Tällä hetkellä voimassa olevat, musiikkioppilaitosten ohjenuorina olevat taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (TPOPS 2002) ovat sisällöllisesti väljempiä kuin aikaisemmat. Ne perustuvat konstruktiviseen oppimiskäsitykseen, jossa oppija nähdään aktiivisena toimijana, joka rakentaa uutta tietoa jo olemassa olevan tietorakenteensa pohjalta. Ajatellaan, että soiton tai laulun oppiminen on yksilöllinen tai yhteisöllinen taitojen ja tietojen rakennusprosessi. Perusteissa korostetaan muun muassa yhteissoiton merkitystä. Oppilaitoksia rohkaistaan instrumenttiopetuksen lisäksi kuunte-lukasvatukseen, esiintymiskoulutukseen ja musiikin perusteiden integroimiseen yhteissoittoon sekä soiton ja laulun opetukseen. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntu-

nen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 153-154.) Koen itse tärkeäksi, että taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma antaa näin konkreettisesti uutta suuntaa ja rakennuspalikoita uudentalaiselle opettajuudelle.

Vartiainen (2013, 183-185) pohtii opetusta ohjaavien periaatteiden ja käytäntöjen yhtenäistämistä ja muun muassa siihen liittyviä arvokysymyksiä. Musiikkiopistoissa on yhä tärkeämpää tiedostaa, että tavoitteet määritellään arvojen pohjalta. On syytä asettaa kysymyksiä musiikkiopiston yhteisistä arvoista: mitä työyhteisömme arvostaa – arvostetaanko oppilaitoksessamme musiikkikasvatuksellista asennetta, joka kasvattaa keskiverto-oppilaita hyvään elinikäiseen musiikkisuhteeseen vai tavoittelemmeko näkyvyyttä korkeatasoisten huippusoittajien tuottajina? Myös jokaisen opettajan oma yksilöllinen arvopohja on jostain opittu, omaksuttu ja koottu, sillä on alkuperänsä ja taustansa. (Vartiainen 2013, 183-185). Seuraavassa pohdin opettajan työhön kiinteästi liittyvää arvokasvattajuutta ja etiikkaa.

3.6 Etiikka ja arvot soitonopettajan työssä

Soitonopettaja on arvokasvattaja, halusi hän sitä tai ei, sillä jokainen pedagoginen valintamme pohjautuu omiin arvoihimme. Olisikin tärkeää, että jo musiikkipedagogiopintojen alkuvaiheessa opiskelijoita haastettaisiin pohtimaan oman toiminnan takana vaikuttavia arvoja ja etiikkaa. Miksi opetamme ja mitä haluamme opetuksessamme painottaa? Musiikkipedagogiopiskelijan ammatillista kehittymistä ohjaa kysymys siitä, millaiseksi opettajaksi hän haluaa kasvaa. (Jordan-Kilki ym. 2012, 168).

On huono lähtökohta opettajuudelle, jos taustalla on esimerkiksi kokemus epäonnistuneesta solistiurasta, jonka seurauksena alalle on ajauduttu puolipakosta tai vahingossa – ikään kuin paremman puutteessa. Tällaisessa tilanteessa soitonopettajaksi päätynyt muusikko siirtää helposti tiedostamattaan eteenpäin omaa turhautumistaan ja pettymystään. Ikävimmillään opettaja aiheuttaa tällöin oppilailleen enemmän harmia kuin oppimisen iloa. Opettajan on tärkeää kyetä riittävästi tunnistamaan omia vaikuttimiaan, esimerkiksi omia oppilasaikaisia kokemuksia, voidakseen erottaa omat motiivinsa ja esimerkiksi kunnianhimonsa oppilaan edusta. Syytä on myöskin pohtia, miten opettajan oma mukavuudenhalu tai mieltymykset heijastuvat oppilaalle asetettuihin vaatimuksiin. (Vartiainen 2013, 188.) Omiin arvoihin vaikuttaminen ja niiden tarkistaminen onnistuu

vain tiedostamisen kautta. Opettajalla täytyy olla halu lähteä tiedostamisen prosessiin oman toimintansa takana vaikuttavia arvoja ja muita vaikuttimia selvittääkseen.

Se, että opettaja tiedostaa oman pedagogin arvopohjansa, on tärkeä kivijalka opettajan identiteetin rakentumiselle. Opettaja Jyrki Kontturin (2006) mukaan opetuksen pitää lähteä sydäimestä ja pohjautua siihen, mihin opettaja itse uskoo. Oppilaat huomaavat teeskentelyn. (Kontturi 2006, 16). Kun opetuksen arvot ja eettinen pohja on kohdallaan - tiedostettu ja pohdittu - vapauttaa se opettajaa toimimaan omana itsenään ja sydäimestään oppilaan hyväksi, päämääränään oppilaan paras. Myös oppilaat huomaavat opettajan terveen ja hyvää tahtovan etiikan, vaikka eivät aina pysty sitä sanallistamaan. Arvot ilmenevät opettajan teoissa ja valinnoissa.

Opettajan halu olla niin sanottu ”hyvän työn tekijä” paistaa läpi, vaikka opettaja ei omia toimiaan liiemmälti mainostaisikaan. Harvardin yliopiston professori Howard Gardner on kiteyttänyt hyvän työn edellytykset viiteen E:hen: excellence, engagement, ethics, empathy ja equity. Hän toteaa, että erinomaisesti ja sitoutuneesti tehty työsuoritus voi olla pahaa tai huonoa työtä, jos sitä leimaavat moraalittomuus ja itsekkyyks. Samoin hänen mukaansa empatia on hyvän opettajan ominaisuus, kun siihen liittyy halu toimia opiskelijoiden parhaaksi. (Gardner 2011, 88-92). Myös yhdenvertaisuuden periaatteen toteuttaminen kuuluu hyvän opettajan ohjenuoriin: jokainen oppilas on yhtä arvokas ja heistä jokaisella on oikeus tuntea olevansa aidosti tärkeä. Myös Uusikylä (2010) pohtii Gardnerin inspiroimana hyvän työn olemusta ja kiteyttää osuvasti, että hyvän työn tekijä voi nousta huipulle moraalinsa ja suhteellisuudentajunsa säilyttäen, eheänä ihmisenä, nauttien työnsä tuloksista ja jakaen niitä mielellään muiden kanssa. (Uusikylä 2010, 74).

3.6.1 Opettajan ammatti-identiteetin muodostumisesta

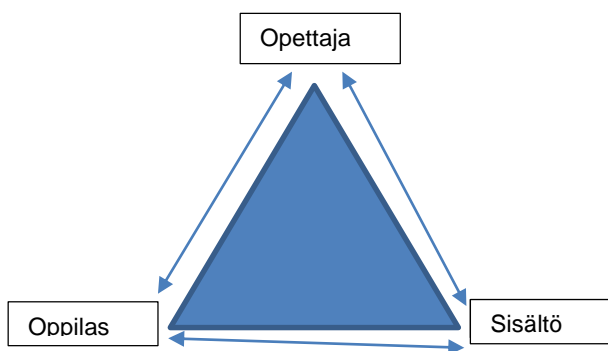
Katariina Stenberg (2011) kirjoittaa kirjassaan ”Riittävän hyvä opettaja” opettajan identiteettityön tärkeydestä: jos opetuksen käyttöteoria on tiedostamaton, opetusta voivat johtaa hyvinkin pinttyneet uskomukset, tutkimattomat ajatukset, käsitykset ja oletukset opettamisesta, opiskelusta ja oppimisesta. Tällöin opetus ei välttämättä ole hyvän oppimisen palveluksessa (Stenberg 2011, 28). Oman opetuksen pedagogisen filosofian, tai opetuksen skeeman tiedostaminen tuo selkeyttä opetustyöhön. Kun opetukselliset lähtökohdat, arvot ja ajatukset opetustyön takana ovat selkeät, on opettajan helppo perustella itselleen ja muille omia pedagogisia valintojaan. (Stenberg 2011, 29).

Yksi tapa selvittää ja selkeyttää omia opettajan arvoja ja etiikkaa omien pedagogisten ratkaisujen takana, on pysähtyä pohtimaan ja refleктоimaan omaa ammatti-identiteettiä. Opettajan ammatti-identiteetin ytimenä voidaan pitää opettajan henkilökohtaista käyttöteoriaa eli sitä ammatillista viitekehystä, joka opettajan opetustyötä ohjaa (Stenberg 2011, 27). Opettajan käyttöteorialle tyypillisiä piirteitä ovat:

- 1) henkilökohtaisuus: opettaja rakentaa teoriaansa omien kokemustensa ja tulkin-
tojensa pohjalta.
- 2) dynaamisuus: se muuntuu ja muuttuu ajan ja uusien kokemusten myötä
- 3) usein vaikeasti määriteltävyys: käyttöteoria voi olla osittain hiljaista tietoa, ja
siksi opettaja ei ole siitä täysin tietoinen

Stenberg (2011) haastaa opettajia aloittamaan käyttöteoriansa työstämisen kirjaamalla listan omista opettamisesta, oppimisesta ja opiskeluun liittyvistä uskomuksista ja käsityksistään. Hän kysyy, mitkä ovat sellaisia itselle keskeisiä uskomuksia, joiden puuttu-
essa kyseessä ei olisi enää ”minun” opetustyöni? Sen jälkeen seuraa kriittinen pohdin-
ta, mistä listassa olevat väitteet ovat peräisin: pohjautuuko se omiin aiempiin kokemuk-
siin, omaan koulutukseen, perheen arvoihin vai ehkä luettuun kirjallisuuteen? On hyvä
pohtia, onko uskomus linjassa oman toiminnan kanssa vai onko niiden välillä kenties
ristiriita. Ajattelenko yhtä ja teen kuitenkin toista? Miksi on näin – miten saan ihanteeni
ja todellisen toiminnan kohtaamaan? (Stenberg 2011, 33-34).

Oman opettajuuden käyttöteorian pääpiirteitä voidaan hahmotella myös alla olevan
filosofi Johan Herbartin (ks. Stenberg 2011, 36) didaktisen kolmion avulla, joka avaa
opetuksen tärkeiden elementtien suhteita toisiinsa.



Kuva 4. Johan Herbartin didaktinen kolmio. (Stenberg 2011, 36).

Stenberg (2011) kirjoittaa kaavion käytöstä seuraavasti:

Kaikki nämä kaavion suhteet ovat yhtä merkityksellisiä: opettajan ja opetettavan sisällön välinen suhde (mitä opetan), opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde (miksi opetan), sekä opettajan suhde oppilaan ja sisällön väliseen suhteeseen eli didaktinen suhde (miten opetan). Ottamalla kukin näistä suhteista tarkasteluun ja miettimällä, mitä ne omalla kohdalla tarkoittavat, alkaa oma käyttöteoria tulla itselle näkyväksi (Stenberg 2011, 36).

Oman pedagogisen käyttöteorian ”aukikirjoittaminen” itselle esimerkiksi yllä olevan kaavion muodossa, antoi ainakin itselleni konkreettisia välineitä pohtia ja muokata oman opettajuuden eri aspekteja. Seuraavassa pohdin oman pedagogisen käyttöteoriani hahmottumista.

3.6.2 Oman pedagogisen käyttöteorian hahmottuminen

Halutessaan lukija voisi tulkita tämän opinnäytetyön kuvaavan myös opetuksellisen käyttöteoriani tiedostamisprosessia, sillä siihen oman opettajuuden reflektointi on minut johtanut. Omat soitonopettajan arvoni ovat kokeneet huomattavan muutoksen työurani aikana ja tämän tutkimuksen tekeminen on ollut myös soitonopettajan arvojeni muutosprosessi. Vaikuttavuustutkimuksen näkökulmasta pedagogisten arvojeni muuttumisen voidaan nähdä vaikuttaneen myös tutkimukseni tuloksiin: prosessini on johtanut minut opettajuuteni kriittiseen reflektointiin ja tämän tuloksena on syntynyt uusia opetuksellisia arvoja. Konkreettisesti arvojen muutos näkyy jokapäiväisessä opettajan työssäni suhtautumisessani oppilaisiin.

Oman pedagogisen toiminnan ydinelementtejä on ollut yllättävän vaikeaa kuvailla: asioita vain tekee, ikään kuin itsestään selvästi, osaamatta aina kertoa näihin ratkaisuihin johtaneiden prosessien kulkua. Osaltaan prosessien vaiheet saattavat olla itsellenikin tiedostamattomia, osaltaan ehkä kirjoitetuksi ajatukseksi muotoutumattomia. Tämän opinnäytetyön kirjoittamisprosessi on houkutellut asioita kuitenkin esiin ja selkeyttänyt ajatuksiani opettajuudestani sitä mukaa, kun olen hahmottanut opettajuuteni kuvaamista kirjoitettuun muotoon.

Matkan varrella arvoihin ovat vaikuttaneet erilaiset kohtaamiset opettajakollegoiden ja oppilaiden kanssa, alan kirjallisuuteen tutustuminen sekä myös muutettujen työtapojen kautta saadut kokemukset, esimerkiksi jonkin uuden opetuksellisen lähestymistavan arvokkuudesta suhteessa aiempiin työtapoihin. Omassa sellistin historiassani on useita häpeän tunteen leimaamia tilanteita, joita olen joutunut vuosien varrella työstämään, jotta en siirtäisi omia kokemuksiani tiedostamatta oppilailleni eteenpäin. ”Taitava pedagogi osaa ”antaa taiteen ihmisen omaksi” ilman siihen liittyvää häpeää tai suorittamisen kautta ansaittavaa hyväksyntää, joista meillä liian monilla on omakohtaisia kokemuksia” (Huhtinen-Hildén 2013, 161.)

Miten tuo usein epämääräinen häpeäntunne sitten pääsee syntymään? Useista lukemistani määritelmistä yksi itselleni osuvimmista on seuraava: ”Häpeä on ihmisen reaktio silloin, kun hän jää vaille hyväksyvää vastavuoroisuutta” (Ikonen & Rechardt 1994, 130). Voidaan siis ajatella, että jos opettaja kohtelee oppilasta pelkästään soitonopettamisen objektina ja arvottaa häntä mielessään vain soittosuoritusten perusteella – näkemättä oppilasta yksilöllisenä ja moniulotteisena persoonana – voi oppilas kokea jäävänsä opettajan hyväksynnän ulkopuolelle. Kimmo Lehtonen (2004) pohtii kirjassaan ”Maan korvessa kulkevi lapsosen tie...” musiikkikasvatus perinteessämme syvällä vaikuttavaa perfektionismia, joka tuo musiikin opiskeluun vahvoja häpeän ja syyllisyyden tunteita:

Musiikillisesti ”lahjattomat” kokevat musiikki-ilmaisun jonkinlaiseksi tavoittamattomaksi unelmaksi, jossa omat mahdollisuudet ovat niin rajalliset, ettei kannata edes yrittää. Toisaalta nekin, jotka opiskelevat musiikkia vakavissaan saattavat kokea taistelevansa lamaannuttavia ja saavuttamattomia voimakenttiä vastaan. (Lehtonen 2004, 18).

Pahimmillaan musiikkiopistoissa vaikuttava kilpailuilmapiiri, opintomenestyksen arvottaminen tutkinnoista saatavilla pistemäärillä tai esiintymistilanteissa onnistumisella joh-

taa oppilaan jatkuvaan häpeän ja riittämättömyydentunteen kierteseen. Musiikkiharrastuksen jatkuessa tämä vaikeuttaa edistymistä ja terveen musiikkisuhteen syntymistä (toisin sanoen omista kyvyistä ja musiikista nauttimista) tai musiikkiharrastuksen taas mahdollisesti loppuessa, jättävät nämä negatiiviset tunnejäljet mahdollisesti oppilaan musiikkisuhdetta elinikäisesti leimaavan trauman. Opettajan asenne on siis ratkaiseva ja voi pitää oppilaan musiikkisuhteen terveillä raiteilla, vaikka musiikkiopiston ilmapiiri olisikin kilpailuhenkinen. Musiikkipedagogi tarvitsee siis monipuolista ammattitaitoa ammatissaan. Lehtonen (2004) toteaa, että musiikkipedagogin kompetenssi edellyttää ennen kaikkea ihmisen ja ihmisyyden syvällistä filosofista ja psykologista ymmärtämystä – monipuolista sivistystä. Hän kirjoittaa aiheesta seuraavasti:

Musiikkipedagogisessa toiminnassa ihmistä tulisi tarkastella kokonaisuutena, jossa psyykkiset, fyysiset sekä elämäntilanteeseen liittyvät sosiaaliset puolet ovat tasapainoisesti mukana. Musiikkikasvatus on paljon muutakin kuin musiikkitieto ja -taito, sillä musiikkiin kytkeytyvät reaktiot ulottuvat syvälle tiedostamattoman ruumiillisuutemme alueelle. Musiikkikasvatus merkitsee siis ennen muuta tunteiden käsittelyä ja tunnekasvatusta. (Lehtonen 2004, 13).

Omaa musiikkiopintoihini ja sellonsoittooni liittyvää häpeäntunnetta pohtiessa olen huomannut sen olleen oikeastaan kolmen laatuista: häpeä epäonnistumisesta esiintymis- ja tutkintotilanteissa, häpeä/syylisyydentunne siitä, etten harjoittele tarpeeksi sekä häpeä/ujous omien tunteiden avoimesti paljastamisesta kuulijalle soiton kautta. Jokainen näistä kolmesta ”häpeän lajista” on hieman eri luonteista ja koen päässeeni etenkin viimeisestä eli omien tunteiden ilmaisuun liittyvästä häpeästä eroon. Nyt ajattelen tuon tunteen liittyneen kiinteästi teini-ikäisen kasvuprosessiin. Sen sijaan sekä esiintymistilanteessa epäonnistumiseen että harjoittelemattomuuteen liittyvät häpeän tunteet seuraavat mukana edelleen aika ajoin. Tosin nykyään koen noiden tunteiden olevan oikeassa mittakaavassa – ne eivät häiritse elämääni tai toimintaani muusikkona, sillä olen oppinut käsittelemään niitä. Koen tämän olleen myös opettajuuteni kannalta tärkeä askel: olen ”mörköni” tässä suhteessa tunnistanut ja taltuttanut. Siitä huolimatta noihin oppilasaikaisiin häpeäntunteisiin on helppo palata – ne eivät unohdu vaan ovat syvällä tunnemuistissa jopa siinä määrin, että kehon jännitys-/ahdistusreaktiot palaavat noita kokemuksia muistellessa.

Jatkan arvojen pohtimista myös seuraavassa luvussa vuorovaikutuksen luonnetta poh tiessani, sillä arvot ja opetustilanteen vuorovaikutuksellisuus liittyvät kiinteästi yhteen.

3.7 Opettaja ja oppilas vuorovaikutuksellisuuden polulla

Viime vuosina suomalainen soitonopetus-ihanne on ottanut askeleita kohti oppilaskeskisempää opetustapaa ja opetustilanteen vuorovaikutuksellisuus kuuluu ymmärtääkseni vähitellen yhä useamman 2000-luvun instrumenttipedagogin opetuksellisiin peruslähtökohtiin ja pedagogisiin tavoitteisiin. Tämä on merkittävä askel kohti luovuutta edistäviä työtapoja, sillä toimiva kommunikaatio opettajan ja oppilaan välillä auttaa luomaan tuota kaivattua luovuutta sallivaa ilmapiiriä.

Opetushallituksen vuonna 2002 hyväksymän musiikin laajan oppimäärän opintosuunnitelman mukaan yleisesti hyväksytty näkemys oppimisprosessista on, että oppiminen on seurausta ensisijaisesti oppijan toiminnasta, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ja ympäristön kanssa. Oppimisen vuorovaikutteisen luonteen vuoksi tunteilla on aivan erityinen merkitys oppimisprosessissa: tunteet ovat väylä toisten ymmärtämiseen. (Kauppinen 2013). Oppimisprosessiin eli soittotunteihin, esiintymisiin ja instrumentin harjoitteluun liittyvät myönteiset tunnekokemukset, ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista.

Myönteiset tunnetilat myös lisäävät oppilaiden sitoutumista oppimisprosessiin: soitto-tunnille on kivaa tulla, jos siellä kokee onnistumisen elämyksiä – ja samaan tapaan harjoittelu voi olla inspiroivaa ja nautittavaa, jos oppilaalla on tarpeelliset eväät kotona tehtäviin musiikillisiin löytöretkiin. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilasta opastetaan harjoittelemaan innovatiivisesti ja positiivisessa hengessä: suuri osa oppimisesta tapahtuu kuitenkin juuri kotona harjoiteltaessa, oppilaan itse ohjatessa omaa oppimisprosessiaan. (Harris 2012, 66, 68). Harris puhuu siitä, että harjoittelun tulisi olla niin houkutteleva vaihtoehto oppilaalle, että tämä **haluaa** harjoitella. Motivaatio harjoitteluun lisääntyy esimerkiksi sitä kautta, että oppilas saa itse ainakin osittain vaikuttaa siihen, mitä kappaleita hän soittaa. Samoin harjoitteluviikon suunnittelu yhdessä oppilaan kanssa saattaa auttaa oppilasta: suunnitellaan, mitä oppilas kunakin viikonpäivänä harjoittelee ja yritetään tehdä suunnitelmasta mahdollisimman monipuolinen ja houkutteleva. (Harris 2012, 70). Tämä synnyttää oppilaassa myös tunteen, että opettaja on tosissaan kiinnostunut oppilaan harjoitteluprosessista ja tukee soittoon liittyviä positiivisia tunnekokemuksia.

Negatiivisten tunnekokemusten liittyminen soitonopiskeluun johtaa yleensä tarpeeksi vahvistuessaan siihen, että oppilas lopettaa soittoharrastuksensa. Oppilaan negatiiviset kokemukset voivat liittyä paitsi opettajan tunnilla antamaan sanalliseen palautteeseen,

myös tuomitsevaksi tai halveksivaksi koettuun nonverbaaliseen palautteeseen, kuten vähättelevään katseeseen tai ivalliseen hymyyn. Tämä johtaa joskus voimakkaisiin osaamattomuuden ja kelpaamattomuuden tunteisiin ja saa oppilaan lukkoon. ”Oppilaan saama palaute voi olla hyväksyvää tai tyrmäävää, ja se vaikuttaa oleellisesti opetustilanteen vuorovaikutuksen rakentumiseen” (Hyry-Beihammer ym. 2013, 171).

Myös Annu Tuovila (2003) puhuu väitöskirjassaan ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” laajasti negatiivisten tunnekokemusten vaikutuksista lasten soitonopiskeluun. Tutkimuksessaan hän totesi, että etenkin musiikkiopistojen esiintymistilanteet ja tasokokeiden suorittaminen aiheutti pelkotiloja ja mahdolliset epäonnistumiset häpeän tunteita (Tuovila 2003, 180-181). Negatiivisten tunteiden kasautuminen voi näkyä joskus myös fyysisenä lukkona: soittoasento jännittyy ja tämä aiheuttaa lihaskipuja. Joskus oppilaan negatiiviset tunnekokemukset liittyvät epäonnistumisen tunteisiin esiintymistilanteissa sekä oppilaan liialliseen itsekontrolliin tai perfektionismiin. Molemmissa edellä mainituissa tilanteissa opettajan onkin tärkeää puhua ja avata näihin tilanteisiin liittyvää problematiikkaa. Vaikeneminen esimerkiksi epäonnistumisesta esiintymistilanteessa saattaa jättää oppilaalle pitkäksi ajaksi traumaattisia tuntemuksia, jotka kasvavat joskus ylitsepääsemättömiin mittoihin.

Vahvasti mallioppimiseen perustuvassa pedagogiikassa ominaisuuksien, kykyjen ja taitojen välinen ero voi jäädä oppilaalle epäselväksi, jolloin puutteet soitossa saatetaan mieltää henkilökohtaisina ominaisuuksina tai kykyjen puutteena. Oppilaan identiteetti voi rakentua väärällä tavalla soittimen kautta, jolloin epäonnistuminen soittajana koetaan suoraan epäonnistumisena ihmisenä. Päivi Arjas (2002) pohtii väitöskirjassaan muusikon identiteetin muodostumista seuraavasti:

Muusikoiden kohdalla voidaan ajatella, että oma muusikkokuva on saattanut vääristyä pahasti vuosien aikana; jo pienestä pitäen soittaja on tottunut jatkuvaan taitojensa arvosteluun, kilpailuun paremmuudesta ja sellaisten teosten esittämiseen, jotka ovat hänen taitojensa ylärajoilla tai jopa ylittävät ne. Ei ole ihme, että oman rajallisuuden ja puutteellisuuden kohtaaminen muodostuu arjeksi, joka ei voi olla vaikuttamatta kehittyvän muusikon käsitykseen omista kyvyistään ja taidoistaan (Arjas 2002, 26).

Avain soittoon liittyvien negatiivisten tunnekokemusten käsittelyyn on niistä puhuminen. Ihanteellista oppilaan kannalta on se, että oma soitonopettaja kykenee näistä vaikeistakin tunteista oppilaansa kanssa puhumaan: näin koetut negatiiviset tunteet saadaan heti purettua ja ehkäistään pitempiaikaisten traumojen syntyminen.

3.7.1 Positiivisten tunnekokemusten merkitys

Positiivisten tunnekokemusten merkityksen ymmärtäminen vaikuttaa opettajan pedagogisiin ratkaisuihin, sillä opettajan toiminnalla on keskeinen merkitys opiskeluilmapiirin luomisessa.

Luovuus ja itseilmaisu eivät ole sinällään millään keinoin ulkoapäin aikaansaattavissa, ne ovat aina sisäsyntyisiä ja spontaaneita, mutta opettajan on mahdollista luoda niille edellytykset. Niiden toteutumisen tieltä on myös mahdollista raivata esteitä, kuten esimerkiksi ylimitoitettuja suorituspaineita. (Vartiainen 2013, 193.)

Hyväksyvät hymyt ja positiiviset nonverbaaliset viestit, jotka kertovat ”Olen puolellasi”, ovat viestejä oppilaalle opettajan luottamuksesta oppilastaan kohtaan sekä kannustavasta asenteesta oppilaan pyrkimyksiä kohtaan. Oppilaan kokemus siitä, että soitonopettaja näkee hänet ainutlaatuisena ihmisenä – ei vain toimintansa objektina – luo suorisuorisuudesta vapaan oppimistilan, jossa parhaimmillaan oppilas vapautuu käyttämään parasta potentiaaliaan ja ylittämään omia rajojaan. Jordan-Kilkki (2012) puhuu artikkelissaan ”Miten tehdä tilaa kohtaamiselle?” ansiokkaasti dialogisesta lähestymistavasta opettamiseen ja toteaa muun muassa seuraavaa: ”Kun opettaja katsoo oppilastaan moniulotteisesti ilman määritelmiä, voi oppilas yhdessä opettajan kanssa helpommin uskaltanutua tunnistamaan ja kehittämään niin omia vahvuuksiaan kuin myös oppimisessa eteen tulevia haasteitaan.” (Jordan-Kilkki 2012, 22.)

Luovuutta edistävien työtapojen käyttö soittotunneilla vaatii siis vuorovaikutuksellisesti tervettä ilmapiiriä. Jotta oppilas uskaltaa heittäytyä esimerkiksi improvisoimaan, täytyy hänellä olla luottamus siihen, että tunnilla on lupa soittaa väärin, ja että hän voi olla oma itsensä. Opettaja voi omalla rauhallisella läsnäolollaan luoda turvallisen ympäristön monenlaiseen musiikilliseen kokeilemiseen. Todellinen dialogi perustuu vastavuoroisuuteen, kunnioitukseen sekä tietynlaiseen tasavertaisuuteen ja avoimuuteen. Pedagogin on siis tärkeää viestittää oppilaalle selkeästi, että hänen soittotaitonsa ei ole sidoksissa hänen ihmisarvoonsa. (Jordan-Kilkki 2012, 20).

Vartiainen (2013) puhuu siitä, kuinka tärkeää opettajan on tiedostaa ne ”arvomittarit” tai ennakkokäsitteet, joilla hän oppilaitaan arvottaa. Jos kaikkia oppilaita arvioidaan huijille pyrkiville asetetun mittapuun mukaan, on todennäköistä, että osa oppilaista ei täytä näitä vaatimuksia. Miten opettaja tähän suhtautuu? (Vartiainen 2013, 194-195). Soittoharrastus on vain yksi osa oppilaan elämää, vaikka sitä harrastettaisiinkin tavoitteellisesti ammattiopinnot mielessä. Jotta harrastus tukisi nuoren tervettä ja tasapai-

noista kasvua, on myös opettajan tärkeä ilmaista, että myös muu elämä on tärkeää: tällöin soitosta ei tule elämän ja kuoleman kysymys eikä ainoa ”kelpaamisen mittari”.

4 Matkalla kokonaisvaltaisen opettajuuden vuorelle

Tässä luvussa kuvaan työtäni soitonopettajana. Tavoitteeni on kuvata, kuinka edellisissä luvuissa esiin tuodut soitonopettajan työn muutokset ja uudet vaatimukset ilmenevät omassa työssäni ja kuinka musiikkioppilaitosten rakenteiden ja prosessien kautta tuleva kuormitus käytännössä näyttäytyy omassa soitonopettajan työssäni. Juteltuani erään vuorikiipeilyä harrastavan tuttavani kanssa, aloin pohtia, että oikeastaan työni kehittyminen on ollut kuin vuorikiipeilijän matkan tekoa korkean vuoren huipulle. Matkalle valmistaudutaan huolellisesti: hankitaan tarvittavat varusteet ja kohotetaan peruskuntoa. Mieli pirteänä, toiveikkaana ja avoimena, mutta usein samalla myös hieman jännittyneenä lähdetään kiipeämään alarinnettä. Vähitellen luonto ja sääolosuhteet näyttävät voimansa ja vastoinikäymisten tullessa matkan onnistumiseen vaikuttavat viimekädessä kolme tekijää: taito mukautua olosuhteisiin, kyky joustaa alkuperäisistä suunnitelmista ja taito lukea tilannetta realistisesti. Jos kaikki menee hyvin, aukeavat vuoren ylärinteiltä ja huipulta huikeat maisemat: saavutettavissa on todellinen flow-tila. Huipun huikeista maisemista huolimatta useat vuorikiipeilijät kuvailevat usein kaikkien matkanteon kolmen vaiheen - valmistautumisen, kiipeämisen ja perille pääsyn - olevan yhtä merkityksellisiä.

Jokaisella pidempään alalla olleella musiikkipedagogilla on oma ammatillinen vuoripolkunsa. Osalla matka on suorempi ja polku laveampi – toisilla se taas saattaa olla hyvinkin kivikkoinen ja mutkikas. Oman ammatillisen polun tutkiminen ja siihen liittyvien syy-seuraus –suhteiden näkeminen ja ymmärtäminen auttaa hahmottamaan oman opettajuuden erityislaatua ja erityispiirteitä. Myös Kaija Huhtanen (2004) käsittelee väitöskirjassaan soitonopettajaksi kasvamisen polkua ja siihen vaikuttavia tekijöitä:

Kokemukset omasta oppilaana olemisesta tulevat vahvasti esiin alettaessa opettaa. Näkisin tämän olevan seurausta siitä, että koulutuksessa soitonopettajaksi ei ole toistaiseksi osattu tarkastella opetustapahtuman luonnetta riittävän syvällisesti – mikäli sitä on edes nähty tarpeelliseksi – puhumattakaan sen prosessin ymmärtämisestä, mitä opettajaksi tuleminen merkitsee yksilölle kokemuksena. (Huhtanen 2004, 110).

Väitöskirjassaan Huhtanen haastatteli naispianonsoiton opettajia ja selvitti nimenomaan heidän polkujaan pianistista pianonsoiton opettajiksi. Huhtanen mainitsee, että soitonopettajaksi tuleminen koetaan hitaaksi prosessiksi: soittaja ja soitonopettaja elävät rinnan samassa henkilössä painopisteen vähitellen liukuessa opettajuuden puolelle. (Huhtanen 2004, 140 ja 179). Voidaan siis sanoa, että opettajan identiteettiä kypsytetään vähitellen.

Kuvaan seuraavassa oman opettajuuteni kehittymisen polkua, joka johti minut ammatilliseen uudistumisen kautta luovuutta edistävien työtapojen äärelle – ja joka jatkuu yhä, toistaiseksi onnellisten tähtien alla. Kerron myös työvuosistani Isossa-Britanniassa, koska tämä viiden vuoden työkokemus on ollut merkittävä indikaattori opettajuuteni muuttumiselle.

4.1 Superpätevä noviisi lähtee matkaan

Valmistuin sellonsoiton opettajaksi Oulun Konservatoriosta vuonna 2001 ja olin mielestäni valmistuessani taitava ja innostava opettaja. Sain laadukasta didaktiikan opetusta ja myös kannustusta ja kehuja sellopedagogiikan päättönäytteessä. Valmistuessani olin työskennellyt sivutoimisena sello-opettajana useita vuosia ja päätoimisena sello-opettajanakin jo yhden vuoden. En siis ollut täysin keltanokka siirtyessäni opiskelija-elämästä työelämään.

Pedagoginen ajattelutapani perustui tuolloin pitkälti mestari-kisälli –ajatteluun ja perusajatus oli, että opettaja näyttää mallia ja oppilas matkii. Näin jälkeempäin ajateltuna imitoi aikalailla minua aiemmin opettaneita opettajia, joka sinänsä ei varmasti ollut huono seikka tuossa alkuvaiheessa, sillä olin ollut erittäin taitavien ja etevien pedagogien opissa. Sinänsä tämä ei ole myöskään harvinaista, sillä pedagogin polkunsä alkutaipaleella oleva opettaja yleensä ammentaa eväitä opettajuuteensa siitä, miten häntä itseään on opetettu. (Vartiainen 2013, 185 ja 190). Myös instrumenttiopettajan identiteetin muodostumista tutkinut englantilainen Janet Mills (2009) kertoo olevan hämmentävän yleistä, että erityisesti ensimmäisiä tuntejaan pitävät opettajaharjoittelijat suunnittelevat oppituntinsa melko identtiseksi oman ensimmäisen soittotuntikokemuksensa kanssa. Ensimmäisen ja ensimmäisten soittotuntien muisto säilyy meissä pitkään – ja jos nuori opettaja ei ole vielä erityisesti analysoida omia pedagogin arvojaan tai toimintatapo-

jaan, on helpointa opettaa sen mallin mukaan, jonka itse olemme lapsuudessa tai nuoruudessa kokeneet. (Mills 2009, 139-144).

Nuorena opettajana koin, että opetustapani vahvuuksia olivat tuntien nopeatempoisuus (=koin tämän tehokkuuden merkiksi), tehokas eteneminen asiasta toiseen sekä sosiaalisten taitojeni vahvuus. Tulin monenlaisten oppilaiden kanssa toimeen enkä jännittänyt erilaisten oppilaiden kohtaamista. En varsinaisesti seurannut mitään yhtä metodologiaa, mutta ohjenuoranani olivat tasosuoritusvaatimukset sekä selkeät ajatukset siitä, miten järjestelmällinen ja tiettyihin (harvoin ja valittuihin) opetusmateriaaleihin sidottu soitto-oppilaan polku ihanteellisesti etenee. Tavoitteena oli oppilaiden nopea eteneminen tasosuorituksesta toiseen sekä tekninen ja musiikillinen taitavuus. Voisi sanoa, että pedagoginen johtotähteni oli tehokkuuden maksimointi.

Sain kokeilla pedagogisten ihanteideni toimimista jo ennen valmistumistani työskennellessäni päätoimisena sello-opettajana Rovaniemen Musiikkiopistossa. Myöhemmin työelämässä vahvasti esille nousseet dilemmat tulivat jo tuolloin aika ajoin esille. Pohdin oppilaiden motivaatiota: kaikki eivät olleetkaan yhtä tunnollisia ja velvollisuudentuntoisia pikkusellistejä kuin itse olin ollut. Pohdin, miten saisin oppilaani motivoitumaan harjoittelemaan säännöllisesti ja mietin, kuinka heidät saisi innostumaan klassisesta ohjelmistosta: moni halusi soittaa mieluummin elokuvamusiikkia tai pop-musiikkia eikä minulla ollut vielä tuolloin pedagogista osaamista esimerkiksi tutun pop-musiikin yhteiseen soinnuttamiseen soitto-tunnilla. Aavistelin, että ehkä tämä ei olekaan ihan niin suoriivaista ja helppoa hommaa kuin olin opiskeluaikani kuvitellut.

Opiskeluaikani keskityin lähinnä omien muusikontaitojeni kehittämiseen: muusikon ammatti perustuu käsityöläistaitoon, jonka haltuunotto tietysti vaatii paljon harjoittelua, toistoja ja työtä (Vartiainen 2013, 193 sekä Hyry-Beihammer ym. 2013, 167). Pedagogiikka oli siis läpi opiskeluaikani sivuosassa, vaikka pidinkin opettamisesta heti opintojeni alusta saakka. Kun huomasin, että tietyt opettajuuden elementit olivat minulle luontaisia, heräsi itselläni vahvana haave tulla nimenomaan sellopedagogiksi – ei niinkään orkesterimuusikoksi. Oma muusikon identiteettini oli ehkä ympäristöstä johtuen kuitenkin läpi opiskeluaikani vahvempi kuin pedagogin identiteetti: muusikkoutta arvostettiin ja opiskelijayhteisö arvotti jäsenensä vahvasti muusikontaitojen kautta. Haaveita pedagogin ammatista ei varsinaisesti ihmetelty, mutta yhteisön sisäänrakennetussa arvo-maailmassa näiden kahden ammatin arvostus oli selkeästi tietyssä järjestyksessä: parhaat pääsevät orkesterimuusikoiksi ja muut jäävät opettajiksi.

Omaa kokemustani tukevat myöskin musiikin ammattiopiskelijoiden musiikkikasvattajan identiteetin muodostumista tutkineiden Airi Hirvosen ja Kaija Huhtasen (2013) tutkimustulokset. He ovat todenneet tutkimuksissaan, että musiikkialalle hakeutuvat omaavat usein muusikon identiteetin, koska instrumentin hallintaa on harjoitettu usein koko lapsuus. Kasvaminen musiikkikasvattajaksi tapahtuu usein opintojen aikana. Hirvonen & Huhtanen (2013) mainitsevat, että myös ruotsalaisen Christer Bouijin tutkimuksessa kävi ilmi, että esiintyvänä taiteilijana toimiminen esiintyi musiikin alalla arvostetuimpana ja haasteellisimpana ammattipositiona: esiintyjäksi pääseminen oli vallitseva tavoite ja jos tämä ei toteutunut, oli ryhdyttävä johonkin muuhun tehtävään, kuten opettajaksi. (Hirvonen & Huhtanen 2013, 40-46).

4.2 Britannian vuodet ja suunnan muutos: matkantekoa alarinteellä

Pian valmistumiseni jälkeen muutin Lontooseen ja tulin lyhyellä aikavälillä onnellisesti kahden lapsen äidiksi. Hoidin lapsia kotona ja olin sivussa työelämästä melkein kolme vuotta. Palasin työelämään kotiäitiyden jälkeen uudessa kotimaassani samoin ihantein kuin valmistuessani. Työtehtäviini ensimmäisessä työpaikassani Yateley Saturday Music Schoolissa kuului paitsi sellonsoiton opetusta, myös ryhmäopetusta sekä musiikin-teorian alkeisopetusta. Uutta opittavaa oli paljon ja useana iltapuhteena pänttäsinkin päähäni englanninkielistä musiikinteorian termistöä.

Iso-Britannian musiikkikasvatusjärjestelmä on huomattavasti monitasoisempi ja värikäampi kuin vastaava suomalainen kunnalliseen musiikkiopistoverkostoon perustuva musiikkikasvatusjärjestelmä. Englannissa soittoharrastusta aloittavia oppilaita ei yleensä testata, vaan soittoharrastuksen piiriin pääsee mukaan kuka haluaa, koska soittoharrastuksen rahoitus on pitkälle oppilaan vanhempien vastuulla. Kunnallista musiikkiopistoverkostoa ei ole ja soiton harrastaminen aloitetaan usein joko yksityisesti tai koulun kautta tarjolla olevilla soittotunneilla käymällä. Myös harrastuksen hinta vaikuttaa siihen, onko perheillä varaa kustantaa lastensa harrastusta.

Yleensä kunnan/kaupungin ylläpitämissä kouluissa tarjotaan soitonopetusta useissa soittimissa ryhmäopetuksena ja kunnalla töissä olevat instrumenttipedagogit siis kiertävät kouluissa opettamassa. Joillakin kouluilla on myös soittimia, joita oppilaat voivat lainata – tosin useimmiten oppilaiden oletetaan hankkivan soittimen itse. Kunnan koulujen ryhmäopetuksen hinta on kohtuullinen, mutta käytännössä tämä pienikin lisäkus-

tannus rajoittaa vähävaraisten perheiden lasten osallistumista soitonopetukseen. Yksityiskouluissa (joissa itse opetin) tarjolla on usein vaihtoehtoisesti sekä ryhmä-, että yksityistunteja. Vanhemmat maksavat käytännössä opettajan koko palkan – joskus suoraan opettajalle, joskus taas koululle, joka maksaa palkan opettajalle.

Se, ettei soitto-oppilaiksi haluavia lapsia testattu millään tavalla toi aivan uudenlaisia haasteita opettajuuteen, sillä oppilaiden taso vaihteli verrattain paljon etenkin Suomen musiikkiopistosysteemin parissa musiikin laajan oppimäärän opintoihin pääsevien oppilaisiin nähden. Haasteita toivat etenkin muutamien erityisoppijien, kuten adhd-, asperger- ja dysfasia -oppilaiden, joiden erityishaasteiden ymmärtämiseen minulla ei aluksi ollut minkäänlaista koulutusta tai kokemusta. Kollegoilta kyselemällä ja alan kirjallisuuteen tutustumalla sain vähitellen työvälineitä näidenkin oppilaiden kanssa työskentelyyn.

Sain pari viikkoa sitten uuden oppilaan, suloisen 9-vuotiaan pojan, Oppilas G:n. Oppilas oli soittanut vuoden ja pyysin häntä soittamaan jonkin kappaleen, jota hän on aiemmin harjoitellut. Kappale meni hienosti ulkoa. Korjailin hieman hänen soittoasentojaan (tämä vaati aina hieman pohtimista, sillä Englannissa oppilaaseen ei saa koskea) ja valitsimme hänelle yhdessä uuden kappaleen läksyksi. Pyysin häntä soittamaan ja huomasin heti, ettei hän pysty lukemaan nuotteja. Kyselin nuottien nimiä – hän vastasi oikein. Olin ymmälläni. Tunti loppui ja seuraava oppilas odotti oven takana. Pyysin Oppilas G:ta selvittämään läksykappaletta kotona eteenpäin sen verran kun hän pystyi, jatkaisimme yhdessä seuraavalla tunnilla.

Työpäivän jälkeen soitin Oppilas G:n entiselle opettajalle (joka oli jäänyt eläkkeelle tullessani tähän kouluun opettajaksi – ”perin” hänen oppilaansa). Opettaja kertoi oppilaan kärsivän dysfasia-tyyppisestä hahmotusongelmasta: nuotit pomppivat viivastolla sekavan näköisesti, jos oppilas katsoo koko riviä kerrallaan. Entinen opettaja kehotti käyttämään sabluunaa, jossa näkyy vain kaksi tahtia kerrallaan, ja jota vedetään eteenpäin nuottiviivastolla sitä mukaa, kun oppilas soittaa. Kokeilin tätä tänään – toimii! Ihmeellistä! Mutta mistä näitä toimintatapoja voisi etukäteen tietää? (Ote opetuspäiväkirjasta, syksy 2005).

Näin jälkeenpäin voin todeta, että tuolloin pedagogisesti erittäin haastavilta tuntuneet tilanteet ovat kehittäneet minua opettajana merkittävästi ja antaneet erittäin tärkeää kokemusta myöhempiin haasteisiin. Kokemukseni mukaan instrumenttipedagogit Isossa-Britanniassa hallitsevat erilaisten oppijoiden huomioimiseen liittyviä metodeja melko hyvin, koska ovat työnsä luonteen vuoksi jatkuvasti tekemisissä erityisiä toimintatapoja vaativien oppilaiden kanssa. Tämä nähdäkseni ohjasi pedagogeja tietynlaiseen avoimuuteen ja kokeilunhaluun pedagogisten lähestymistapojen suhteen ja useat tapaukseni pedagogista käyttivät muun muassa improvisaatiota ja säveltämistä kiinteänä osana opetustaan. Säveltapailun opettamisen integrointi soitonopetukseen vaikutti tähän ehkä myös omalta osaltaan: oppilaat kävivät teorialunneilla, mutta säveltapailun

opettaminen oli soitonopettajan vastuulla. Myös seuraavat pikkuasiat vaativat aluksi totuttelua:

Minusta on tosi vaikeaa opettaa luokan ovi auki! Koululla on sääntö, että jos luokan ovesta ei ole ikkunaa (mikä melkein kaikissa luokissa kylläkin onneksi on), pitää opetuksen tapahtua lastensuojelullisista syistä luokan ovi auki. Ensimmäisellä viikolla tuntui, että päässäni on täysi kakofonia, kun ovet raollaan opetamme pasuunaa, selloa ja trumpettia samalla käytävällä. Samoin tämä ”dress code” tuntuu hieman ahdistavalta: naisopettajilla korkokengät ja mielellään hame, paitapusero - ja mielellään myös jakku. Olen taivutellut sääntöjä hieman sello-opettajalle sopivammiksi ja opetan kyllä ihan suorissa housuissa. Onhan opettajien pukeutumiseen huomion kiinnittäminen toki ymmärrettävää, kun opiskelijoilla on koulupuvut päällä. Korkkarini ovat matalinta mahdollista mallia ja riisun ne aina luokassa. Oppilaat tuntuvat pitävän minua boheemina suomalaisena... Myös lukukausi-raportit eli kirjalliset palautteet pitää kirjoittaa tietyille lomakkeille tietynlaisella mustekynällä ja ”head of music” eli osastomme johtaja tarkistaa palautteiden sisällön. Ensimmäiset palautelaput tulivat takaisin minulle, olin antanut kuulemma liian suorasanaista palautetta. Vie varmasti aikansa oppia tarpeeksi kaunokieliseksi.” (Ote opetuspäiväkirjasta, syksy 2004).

Aika pian minulle kävi selväksi, että Suomen ja Iso-Britannian musiikkikasvatuskulttuurien välillä oli muitakin eroja kuin värikkäämpi oppilasaines. Ryhmäopetusta oli monissa muodoissaan huomattavasti enemmän kuin Suomessa ja myös tasokoe-systeemin erilaisuus ja vapaaehtoisuus aiheutti alkuvaiheessa päänvaivaa. Eli alkuvaiheessa oli paljon opittavaa ja minut haastettiin rytinällä pois omilta mukavuusalueiltani.

Oppilas I:n pitäisi tehdä Grade 1/8-tutkinto ensi kuussa. Moni asia on vielä sen suhteen kysymysmerkinä... Vaikka ABRSM-tutkintojärjestelmä onkin hyvin selkeästi rakennettu ja tutkinnossa soitettava ohjelmisto on helppo valita valmiiksi annetuista listoista – asteikkojen esitystempoon on määrätty tietty metronomimerkintä jne., on silti erittäin vaikea tietää mihin arvosanaan oppilaani osaaminen riittää. Tuntuu myös oudolta, että oppilaani on mentävä yksin tutkintoon; ilman opettajaa ja vanhempia. Ja että palautteen saa vasta kuukauden päästä kirjallisena. Ja että annettava maksimipistemäärä on 200 pistettä. On tässä opittavaa ja ihmeteltävää... No, tämän ensimmäisen tutkinnon jälkeen olen jo nykyistä viisaampi. (Ote opetuspäiväkirjasta, kevät 2004.)

Aloitin työni tässä uudessa, haasteita tulvivassa työympäristössä tuttuun ja turvalliseen tarrautuen: opetin pitkälle samalla systeemillä ja asenteella kuin olin Suomessakin opettanut. Mukauduin toki uusiin vaatimuksiin sen verran kuin oli pakollista, mutta erityisesti yksityistunnit jatkuivat samalla opetusmetodilla kuin aina ennenkin. Tämä johti vähitellen turhautumiseen ja kahden opetusvuoden jälkeen olin sen tyyppisessä henkissä umpikujassa, että aloin miettiä alan vaihtoa. Harvat oppilaat harjoittelivat ja tämä turhautti minua suuresti; tunsin, etten päässyt toteuttamaan opettajuuttani kun ”oppilaat olivat niin laiskoja ja ongelmaisia”. Koin myös ryhmäopetuksen erittäin haastavaksi, vaikka sitä ei minulla tuntimääräisesti viikossa paljoa ollutkaan. Neljä tuntia viikossa

tuntui aivan tarpeeksi raskaalta taakalta: olin isojen sellistiryhmien kanssa ryhmänohjauksen suhteen aikalailla hukassa. Valitsin tähän oppimispäiväkirja-otteiksi saman ryhmän tunteihin liittyviä mietteitä, sillä koin tämän kahdentoista pikkusellistin porukan ryhmistäni haastavimmaksi. Tämän ryhmän kanssa käyty prosessi myös opetti minulle paljon niin ryhmänhallinnasta kuin myös itsestäni opettajana.

Eilen oli se ensimmäinen ryhmätunti, jonka takia menetin yöunet etukäteen moneksi yöksi. Kadutti jo välillä, että olin tämän työn ottanut vastaan... Kaksitoista 7-vuotiaista pikkusellistiä, jotka pääsivät ensimmäistä kertaa kokeilemaan selloa. Help! Tunti oli ihan totaalista kaaosta, vaikka olin kaiken niin tarkasti suunnitellut valmiiksi. Viritin sellot ennen tuntia, joka kyllä auttoi aikalailla, kun aikaa oli muutenkin vain 40 minuuttia. Lapsilla tuntui olevan kivaa (olin varmaan aivan liian lepsu...?!), mutta itselläni päällimmäiseksi tunteeksi jäi se, etteivät langat pysyneet käsissä. Nyt jo ahdistaa seuraava viikko. No, sen ainakin opin, että kun porukka on noin suuri, niin asiat pitää tehdä tosi selkeästi ja rauhallisesti. Ja toistoja pitää olla aika monta, että hitaammatkin ehtivät mukaan. Ja ehkä pitäisi oppia olemaan enemmän auktoriteetti, olen liian pehmeä. Englantilaiset lapset ovat totuneet siihen, että opettaja on pomo. Vaikka itselle sen roolin ottaminen tuntuu kyllä haastavalta. Mitähän tästä tulee?! (Ote opetuspäiväkirjasta, syksy 2006).

Tästä opetuspäiväkirjaotteesta huomaa selvästi, kuinka isoja haasteita edessäni tuolloin oli. Oli sopeuduttava uudenlaiseen opetustilanteeseen ja myös opetustyyliin. Samalla piti harjoitella ryhmänhallinnan taitoja ensimmäistä kertaa elämässä. Näin jälkeempäin on helppo ymmärtää tuo oman pään sisäinen kaoottinen tunnelma. Opettaminen muulla kuin omalla äidinkielellä on tietysti myös oma haasteensa. Oikeiden englanninkielisten termien juurruttaminen aktiiviseen sanavarastoon vei aikansa sekin. Seuraava opetuspäiväkirjan ote kertoo jo vähän positiivisempaa kieltä tilanteen kehittymisestä:

Ryhmätunti nro 5 takana. Vihdoin tuntuu, että alan päästä jyvälle tästä hommast, vaikka edelleen tuleva ryhmätunti kyllä aina ahdistaa edellisenä iltana... Olen käyttänyt paljon aikaa tuntien suunnitteluun ja huomannut, että superselkeä rakenne tunnin kulusta oman pään sisällä on tärkeä. Ja se, ettei ympäryy yhteen tuntiin sisällöllisesti liian montaa opittavaa asiaa. Vieläkin opettelen näitä yksilö-opetuksen ja ryhmäopetuksen eroja – miksei kukaan näitä mulle opiskeluaikana opettanut?! Tuntuu, että suomalaisessa instrumenttipedagogin koulutuksessa on iso puute tässä asiassa. Niin joo, tähän asti on soitettu vain vapaakieliä näppäilemällä, ensi kerralla otetaan jouset. Siitä tulee mielenkiintoista... (Ote opetuspäiväkirjasta, syksy 2006).

Tässä vaiheessa viikoittainen työni jakautui kolmen yksityiskoulun välillä Staffordshiren alueella ja yksi kouluista oli sisäoppilaitos Denstone College. Oppilaiden ikähaitari vaihteli 5-vuotiaasta 18-vuotiaisiin ja työtehtäviini kuului sello-opetuksen lisäksi ryhmäopetusta niin aloittelijoille kuin pidemmällä oleville sekä jousiorkesterin johtamista. Dens-

tone Collegessa työskentelevien instrumenttipedagogien kollegio osoittautui tärkeäksi oman opettajuuteni peilaamisen foorumiksi. Keskustelut kollegoiden kanssa syvensivät ymmärrystäni Suomen ja Ison-Britannian opetuskulttuurien eroista sekä toimivat peilinä siihen, mitä asioita omissa toimintatavoissani olisi muutettava, jotta työni voisi tuntua tässä ympäristössä mielekkäältä ja tarkoitukselliselta. Heräsin tiedostamaan, että vahvasti perinteisiin opetusmetodeihin nojaava opetustapani ei vastannut monenlaisten oppijoiden ja oppilaiden tarpeisiin. Koin haasteellisena pysyä opettajana inspiroituneena ja pohdin, onko omassa opetustavassani jotain pielessä vai oliko ajatukseni työni luonteesta jotenkin perustavanlaatuisesti väärä?

4.3 Simultaneous Learning – Heureka!

Toteutus

Näiden sekavien ajatusten ja ammatillisen identiteettikriisin kourissa aloin etsiä työhöni uusia pedagogisia näkemyksiä ja näkökulmia. Kahlasin läpi alan kirjallisuutta, jota onneksi englanninkielisenä löytyi hyvin – Suomessa olin tehnyt huomion, että instrumenttiopetuksen yleispedagogiikkaa käsittelevää kirjallisuutta oli vuonna 2005 saatavilla huomattavasti vähemmän kuin nyt, lähes 10 vuotta myöhemmin. Erittäin merkittäväksi löydöksi osoittautuivat englantilaisen musiikkipedagogi Paul Harrisin pedagogiset op-paat ja kirjat. Harrisin pedagogisista ajatuksista ja erityisesti hänen kehittämästään Simultaneous Learning- lähestymistavasta (tästädes SL-lähestymistapa) alkoi avautua uusia näkökulmia omaan opettajuuteeni. Päätin perehtyä Harrisin musiikkipedagogi- seen ajatusmaailmaan ja aloin vähitellen ottaa SL-lähestymistavan toimintatapoja osaksi opetustani.

SL-lähestymistavan keskiössä on oppilaan kokonaisvaltainen musiikillinen kehittyminen, luovuutta edistävät työskentelytavat sekä musiikin perusteiden opettamisen luon- teva limittyminen soiton opetukseen. Näiden uusien näkökulmien ja toimintatapojen löytyminen avasi minulle pedagogina uuden, rikkaan pelikentän ja vähitellen huomasin motivoituvani opettamiseen uudella tavalla. Jopa ryhmätunnit alkoivat tuntua mahdolli- suuksilta – eivät enää taakoilta. Toki tähän varmasti vaikutti myös se, että ryhmänhal- lintataitoni paranivat ja tunsin ryhmäni oppilaat koko ajan paremmin ja paremmin luku- vuoden edetessä. Ensimmäinen opetuspäiväkirjan merkintä SL-metodiin liittyen kertoo paljon:

Tänään uskaltauduin kokeilemaan ryhmän kanssa improvisointia niin, että annoin ryhmälle yksinkertaisen rytmin, jonka kaikki ensin vuorotellen toistivat selloon ta-

puttamalla (istuimme piirissä, 12 sellistiä ja minä siis). Toisella kierroksella jokainen sai muuntaa rytmiä haluamallaan tavalla – vaikka lisäämällä siihen lisää nuotteja. Pelkäsin etukäteen, että tilanne karkaa jotenkin käsistä, mutta kaikki keskittyivätkin intensiivisesti ja odottivat jännityksellä omaa vuoroaan. Oppilaista jotenkin näki kuinka aivosolut oikein kuhisivat kun he miettivät omia versioitaan rytmistä – toivoen, ettei kukaan muu keksi juuri samaa ennen kuin oma vuoronsa koittaa...Tämä oli yllättäen tosi hyvä kokemus. Ensikerralla taidamme tehdä samasta harjoituksesta soitetun version. Kivaa! (Ote opetuspäiväkirjasta, kevät 2007).

Paul Harrisin SL-lähestymistavan sisäistäminen ja ottaminen osaksi omaa arkipäivän pedagogiikkaa muutti näkökulmaani opettajuuteen ratkaisevasti. Siitä tuli tapa laajentaa omaa pedagogista osaamista luovaan suuntaan, sillä opettajan ja oppilaan yhteinen luovuus ovat SL-metodin keskiössä. Kerron SL-lähestymistavan pääperiaatteista seuraavassa lyhyesti. Tarkempaa kuvausta lähestymistavasta löytyy tämän opinnäytetyön oheistuotteena syntyneestä ”Kohti luovaa instrumenttipedagogiikka” -oppaasta.

4.3.1 Harris haastaa ammatilliseen itsereflektioon

Toteutus

SL-lähestymistapa perustuu ajatukselle oppilaan kasvattamisesta itsenäiseksi muusikoksi aktivoimalla tämän omaa musikaalisuutta, luovuutta ja musiikillista ymmärtämystä mahdollisimman laaja-alaisesti. Opettajana toimiminen SL-lähestymistavan näkökulmasta katsottuna vaatii sitoutumista refleктоivaan opetusasenteeseen.

Harris (2006, 7) haastaakin aluksi opettajia tarkastelemaan omaa opetustaan vastamalla rehellisesti muun muassa seuraavin kysymyksiin:

- Kuinka intohimoisesti suhtaudut opettamiseen?
- Millaisena oppilaasi näkevät sinut?
- Millaisena haluaisit, että oppilaasi näkisivät sinut?
- Nautitko opettaessasi työstäsi, vai tunnetko itsesi toisinaan tylsistyneeksi tai turhautuneeksi?
- Miksi opetat?

Harris (2006, 8) pyytää opettajaa myös kiinnittämään huomiota seuraaviin seikkoihin tunnin aikana:

- Minkälaisia sanoja ja kieltä käytät?
- Miten reagoit ja miten oppilas siihen vastaa?
- Miten tunteiden tilanne kehittyy ja kuinka paljon musiikillista aktiviteettia se sisältää?
- Odotatko jo innolla seuraavaa tuntia?

Harrisin mukaan instrumenttipedagogiikan pohjana tulisi olla rakkaus omaan soittimeen: virtuoosi ei tarvitse olla, mutta oma innostus soitinta kohtaan on pyrittävä ylläpitämään, sillä opettajan innostus välittyy myös oppilaille. Omien toimintatapojen tarkkailu voi tapahtua myös oppilaslähtöisesti, heidän näkökulmaansa eläytyen: Onko tunnileni mukava tulla? Kykenenkö mukauttamaan opetustani oppilaan tarpeiden mukaan? Kykenenkö varioimaan tunnin kulkua nopeatempoisesta (high-energy) rauhallisempaan (low-energy) tarpeen niin vaatiessa?

Harris rohkaisee opettajia pyrkimään reaktiivisen (re-active) opetustavan sijasta proaktiiviseen (pro-active) opetustapaan. Hänen mukaansa reaktiivinen opetus keskittyy liian usein oppilaan tekemien virheiden korjaamiseen, joka johtaa vähitellen opettajan turhautumiseen ja negatiivisten tunteiden kierteeseen. Jatkuvasti virheisiin tarttuva opetustyyli nakertaa myös oppilaan motivaatiota ja voi johtaa lopulta oppilaan soittoharrastuksen loppumiseen. Proaktiivinen opetustapa ruokkii oppilaan mielikuvitusta ja musiikin eri elementit sitoutuvat yhteen motivoivien ja mielikuvitusta stimuloivien musiikillisten aktiviteettien muodossa: oppilas herää näkemään yhteyksiä eri musiikillisten elementtien välillä ja musiikinteorian elementit linkittyvät luonnolliseksi osaksi kappaleita ja musiikkia. Oppilas myös oppii vähitellen itsenäiseksi ongelmanratkaisijaksi. (Harris 2013, blogimerkintä).

Proaktiivista opetustapaa pohtiessani huomasin, että olen usein antanut valmiin mallin oppilaalle: kertonut sävellajin, kertonut mihin historialliseen kontekstiin kappale sijoittuu, joskus jopa jousittanut ja sormittanut valmiiksi kappaleet – sekä keskittynyt liikaa virheiden korjaamiseen. Vähitellen aloin tietoisesti kiinnittää huomiota näihin seikkoihin tuntien kulussa ja otin tavoitteeksi, että oppilas tekee mahdollisimman monta asiaa itse soittotunnilla. Huomasin vähitellen siirtäväni vastuuta oppilaalle tunnin kulun suunnasta. Annoin oppilaille kotiläksyksi myös tutkia wikipediasta tai muualta netistä soittamiensa kappaleiden säveltäjien historiaa. Tähän avuksi tein myös erillisen ”Teos tutuksi”-lomakkeen. Kun ikään kuin löysäsin suitsia ja siirsin vastuuta oppimisesta oppilaille, en tuntenutkaan menettäväni kontrollia vaan jollain tasolla opetus loksautti kohdalleen, tunnin ilmapiiri sähköistyi positiivisella tavalla. Oppilaiden keskittymiskyky parani tuntitilanteessa – heistä tuli aktiivisempia tekijöitä ja he saivat itse näin vaikuttaa aktiivisesti tunnin kulkuun.

Kokeilin tänään Oppilas S:n kanssa Harrisin ajatusta siitä, että tutustumme ensin uuden kappaleen musiikillisiin aineksiin katsomatta nuottia. Oppilas S:n tänään saama uusi kappale oli Menuet G-duurissa ja niinpä soittelimme ensin G-duuria; mietimme mitä etumerkkejä tässä sävellajissa olikaan – mitkä ovat äänten nimet. Sitten tuumimme, että Menuetit menevät yleensä $\frac{3}{4}$ -tahtilajissa ja päätimme tehdä oman mini-menuetin: tämä oli hauskaa meidän molempien mielestä. Leikimme hieman ajatusleikkiä, että miltäköhän näyttäisi jos sonnustautuisimme peruukkeihin ja 1700-luvun vaatteisiin muutenkin. Oppilas S tuumas, että "You would look so silly". Sitten avasimme nuotit ja soitimme rauhallisessa tempossa tämän tunnin varsinaisen uuden Menuetin läpi. Tunnelma oli rauhallinen ja rento, muutamia paikkoja katsottiin kappaleesta tarkemmin ja sormitettiin yhdessä. Jäi hyvä mieli, uskaltaudun kokeilemaan tätä lisää. (Ote opetuspäiväkirjasta, kevät 2007).

4.3.2 Uusia aivoreittejä luomassa

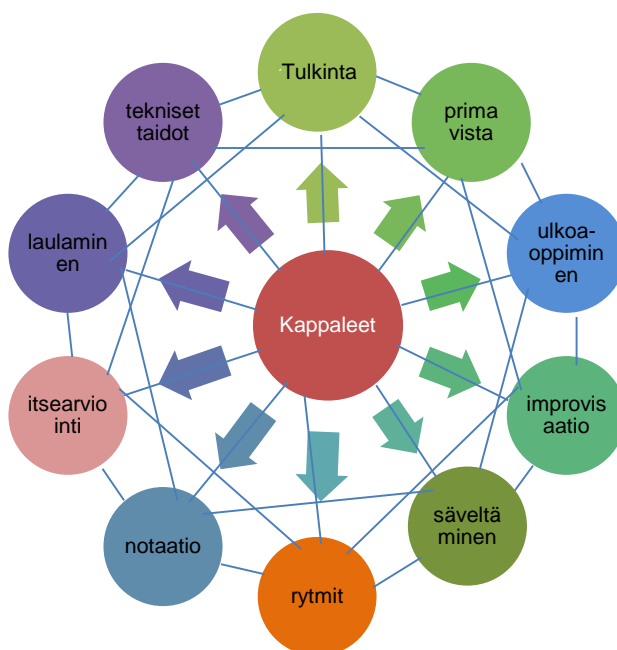
Harris (2006 & 2009) pohjaa pedagogisia ajatuksiaan myös aivotutkimustietoon. Hän demonstroi tätä johdattamalla lukijan pohtimaan muistamisprosessia yleensäkin: hän kehottaa lukijaa aluksi miettimään esimerkiksi "mitä söit toissailtana iltapalaksi?" ja kiinnittämään huomiota prosessiin, jonka avulla tieto löytyy muistista. Yleensä alamme muistella kenen kanssa olimme ja mitä muuta olimme toissailtana tehneet jne. Eli "saa-vuimme perille" vastaukseen yhdistelemällä ajatuksia toisiinsa. Luultavasti tämä oli myös kysymys, jota kukaan muu ei ollut meille aiemmin esittänyt eli aivomme joutuivat tekemään uuden "aivoreitin" löytääkseen vastauksen. Jos taas kysymys olisi ollut "Mikä nimesi on?", olisivat aivomme välittäneet tiedon silmänräpäyksessä: koska olemme vastanneet kysymykseen lukemattomia kertoja elämämme aikana, on "aivoreitti" tähän vastaukseen jo vanha ja tuttu.

Näin tapahtuu myös uusien musiikillisten asioiden ymmärtäminen: yhdistämme uutta tietoa jo olemassa olevaan ja muodostamme uusia aivoreittejä ja ajatuksia eli ymmärrämme asioiden yhteyksiä. Harrisin ajatus on, että musiikin eri elementit voidaan opettaa vaikka yhden kappaleen teeman avulla. Aivot yhdistelevät uutta ja vanhaa tietoa, ja synnyttävät näin vauhdilla uutta informaatiota ja uusia aivoreittejä. Mitä useammin opettaja osaa kysymyksillään yhdistää uuteen työstettävään kappaleeseen oppilaan aivoissa jo olemassa olevaa tietoa, sitä tutuimmiksi nämä reitit tulevat ja sitä nopeammin oppilas löytää vastauksia uusiin musiikillisiin kysymyksiin. Oppilas alkaa ymmärtää musiikillisten elementtien yhteyksiä. (Harris 2006, 10-11 ja Davies & Harris 2009, 35-37).

4.3.3 "Everything connects" – ja teoria onkin musiikkia!

Toteutus

Alla olevassa kaaviossa kappaleet ovat keskiössä, koska kappaleen harjoittelu on SL-lähestymistavassa soittotunnin ydinaktiviteetti, johon muut tunnilla (tai harjoiteltaessa) tapahtuvat aktiviteetit voidaan liittää. (Harris 2006, 11).



Kuva 5. Yllä oleva kuva mukailee Harrisin kuvaa, joka demonstroi Simultaneous Learningin "Everything connects" –periaatetta (Harris 2006, 11).

SL-lähestymistapaa myötäilevällä tunnilla ylläolevasta kuvasta valitaan muutama pääelementin, joiden ympärille tunti suunnitellaan. Harrisin (2006) mukaan tapa, jolla kappaleet opetetaan on merkittävä tekijä opetuksen tehokkuuden kannalta: näyttääkö opettaja valmiin mallin vai "pilkkooko" hän kappaleen perusaineekset (sävellaji, rytmit, rakenne, musiikin karaktääri, sointi jne.) tunnilla käsiteltäviksi asioiksi, jotka oppilas saa opettajan ohjauksessa itse löytää. (Harris 2006, 21).

SL-lähestymistapa yhdistää myös luontevasti musiikin teorian ja säveltapailun eli musiikin perusteiden opetusta soitonopetukseen. Suomessa on viime vuosina herätty huomaamaan, että musiikinteorian opetus ja instrumenttiopetus eivät ole kohdanneet ihanteellisella tavalla: oppilaat eivät yhdistä teorialunneilla oppimiaan asioita oman instrumenttinsa soittamiseen. Lotta Ilomäki ja Minna Holkkola (2013) pohtivat artikkeissaan

”Musiikin perusteet ja muuttuva oppimiskäsitys” viime aikojen muutoksia musiikin perusteiden opetuksen kentällä ja mahdollisuuksia opetustraditioiden muuttumiseen uudenlaisten oppimiskäsitysten myötä. (Ilomäki & Holkkola 2013, 204-221). Musiikinteorian ja instrumenttiopetuksen integroimisen mahdollisuuksia on pohdittu jo pidempään ja näkisinkin SL-lähestymistavassa yhden luontevan tavan lähentää teoriaa ja instrumenttiopetusta toisiinsa. SL-lähestymistavan käyttäminen opetuksessa ei tietenkään korvaa musiikinteorian tunteja, mutta toimii varmasti oppilaan musiikinteoria-taitojen kehittymistä tukevana elementtinä. Eräs oppilaani totesikin tyhjentävästi taannoin tunnilla, kun kävimme SL-tyyppisesti kappaleen perusaineksia läpi: ”Siis nyt mää tajuan: teoriahan onkin musiikkia!”

4.3.4 Aivopuolisko-metafora opetuksen aktivoinnin apuna

Yksinkertaistaen aivotutkijat ovat perinteisesti jakaneet aivotoiminnan vasemman aivopuoliskon toimintoihin ja oikean aivopuoliskon toimintoihin, mutta viimeisin linjanveto aivotutkimuksessa on, että vaikka tiettyjä aivotoimintoja voidaankin jäljittää tiettyyn aivopuoliskoon, toimivat aivopuoliskot kuitenkin yhtenä kokonaisuutena täydentäen toisiaan. (Uusikylä 2012, 55). Tästä huolimatta Harris haastaa meitä aivotutkimusten tuottaman tiedon valossa pohtimaan metaforan tasolla ajatusta siitä, miten aivopuoliskoillamme on erilaiset roolit myös musiikin oppimisessa. Vasemman aivopuoliskon on todettu hallitsevan ihmisen rationaalista ja loogista käyttäytymistä ja sieltä kumpuaa myös lineaarinen ja järjestelmällinen ajattelu. Musiikillisista taidoista erityisesti nuotinluku – ja notaatiotaidot sekä soittotekniset taidot voidaan sijoittaa vasemman aivopuoliskon puolelle. Perinteisesti ajatellen edellä mainitut alueet ovat aktivoituneet tehokkaasti mestari-kisälli –tyyppisellä mallioppimiseen perustuvalla opetustavalla.

Oikea aivopuolisko taas kontrolloi useaa musiikin keskeistä elementtiä, joihin niin sanottu mestari-kisälli –tyylinen opetus ulottuu vaihtelevasti – kaikista perinteisimmässä, pelkästään soittimen hallintaan keskittyvässä opetuksessa itseasiassa erittäin rajallisesti. Oikeassa aivopuoliskossa vaikuttavat muun muassa luovuus, mielikuvitus, tulkinnalliset taidot sekä musiikilliset vaistot. Nämä kaikki ovat elävän musisoinnin keskiössä olevia elementtejä, jotka kehittyvät esimerkiksi improvisaatiota, musiikillista muistia ja erilaisia säveltapailutaitoja harjoittamalla. Säveltapailutaidoilla tarkoitetaan tässä enemmänkin musiikin sisäisen kuulemisen kehittymistä kuin säveltapailu-sanan herättämää mielikuvaa melodia- ja rytmidiktaateista ja sointukuunteluista. (Harris 2006, 31,39-41).

Harris siis rohkaisee instrumenttipedagogeja kiinnittämään erityisesti huomiota siihen, että myös niin sanotut oikean aivopuolen toiminnot saavat tarpeeksi tilaa soittotunnin kulussa. Hyvänä lähtökohtana aivojen ”luovuus-puoliskon” aktivointiin on kiinnittää huomiota sanavalintoihin ja nimenomaan adjektiiveihin, joilla oppilasta ohjaamme. Seuraavista pyynnöistä toinen aktivoi oppilaan mielikuvituksen huomattavasti tehokkaammin kuin ensimmäinen: ”Soita mahdollisimman tasainen pitkä f-ääni” tai ”Kuvittele tyyni järvenpinta kesäyönä – kuvaile sitä soittamalla f-ääni.” Tapa, jolla opettaja asiat ilmaisee on ratkaisevaa paitsi oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksen suhteen, myös mielikuvituksen ja luovuuden aktivoimisen suhteen. (Harris 2006, 31-32).

Itselleni SL-lähestymistavan sydämen ovat muodostaneet kolme seuraavaa osa-aluetta: 1) refleктоiva asenne omaan opettamiseen ja omien tunteilanteissa tekemieni valintojen vaikutuksen tiedostaminen, 2) opetuksen suuntaaminen kokonaisvaltaisten musiikkitaitojen kehittymiseen sekä 3) omien ”luovuustaitojen” kehittymisen (oppilaiden kanssa improvisointi, leikittely, sävellys jne). Esimerkiksi ”luovuus-taitojeni” kehittymistä kuvaan seuraavassa luvussa (4.4) tarkemmin.

Harrisin pedagogisista Improve your teaching! -oppaissa (2006 & 2008) sekä The Virtuoso Teacher (2012) –kirjassa on opettamiseen liittyviä kysymyksiä käsitelty erittäin kattavasti. Oman lukunsa ovat saaneet opettajan itsereflektoinnin lisäksi harjoitteluprosessi, ryhmäopetus, ensimmäisen soittotunnin merkitys, prima vista –soitto, haastavien oppilaiden kanssa toimiminen, kommunikaatio, edistyminen, improvisaatio & säveltäminen ja niin edelleen. Simultaneous Learning opetuksellisena lähestymistapana myös leviää tavallaan näille kaikille osa-alueille ja siksi tämän lähestymistavan perinpohjaiseen esittelyyn tarvittaisiin tätä opinnäytetyötä huomattavasti laajempi ”foorumi”.

4.4 Maisema avartuu: kokeilua ja kehittelyä

Toteutus

Muutin Suomeen kesällä 2008 ja aloitin tuolloin työskentelyn Pietarsaaren seudun musiikkiopiston päätoimisena sello-opettajana. Seurasi takaisin sopeutumisen ajanjakso, sillä seitsemän vuoden aikana, jotka olin asunut Isossa-Britanniassa, oli myöskin Suomen musiikkiopistojen toimintakäytännöissä tapahtunut muutoksia. Kurssitutkinnot olivat muuttuneet tasokokeiksi ja tasokoesuoritusten vaatimukset olivat ainakin osittain eriävät itselleni tutuista kurssitutkintovaatimuksista. Pietarsaassa pääasiallinen opetuskieleni oli ruotsi, jota en kunnolla työtehtäviä aloittaessa osannut. Tosin kynnys itselle vieraalla kielellä työskentelyyn oli varmasti madaltunut työskenneltyäni vuosia eng-

lanniksi ja myös säännölliset omalla epämurkavuusalueella vierailut SL-lähestymistavan merkeissä olivat madaltaneet kynnystäni ottaa haasteita työelämässä vastaan, sillä sitä ruotsiksi opettaminen todellakin oli. Nautin kuitenkin siitä, että sain pukeutua vapaammin eikä minun tarvinnut enää kirjoitella kaunosanaisia lukukausipalautteita mustekynällä! Vähitellen aloin myös tiedostaa, mitä olin Isossa-Britanniassa vietettyjen vuosien aikana oppinut – näkökulmani oli selkeästi avartunut.

Syksyllä 2008 aloitin myöskin vanhamuotoisen konservatorion sellonsoiton opettajan tutkintoni päivittämisen AMK-tutkinnoksi Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulussa (nykyinen Centria AMK) Kokkolassa. Opinnot tukivat Isossa-Britanniassa alkanutta ammatillista reflektointiprosessiani ja esimerkiksi pedagogisiin opintoihin kuuluvat oman opetuksen videointi ja näistä tallenteista saamani ohjaajaopettajan palautteet olivat erittäin merkityksellisiä omien työtapojeni peilaamisen välineitä. Ohjaajani pyysi minua kiinnittämään huomiota erityisesti tuntieni nopeaan etenemistempoon ja haastoi minua kokeilemaan rauhallisempaa ja keskustelevampaa otetta. Britanniassa omaksumani autoritäärinen opetusote saattoi vielä osittain näkyä opetuksessani, mutta toisaalta sain paljon kiittävää palautetta luovasta otteesta opettajuuteen ja tämä rohkaisi jatkamaan valitsemallani SL-lähestymistavan tiellä. Opinnäytteenä tein vasta-alkajan harjoitteluoppaan ”Harjoittelumadon matkassa” ja opinnäytetyön raporttiosassa pohdin muun muassa motivaation ja improvisaation merkitystä aloittelijan opetuksessa. Lukiessani nyt tuota opinnäytetyötäni tiedostan selkeästi sen olleen yksi tärkeä ”etappi” matkallani kohti kokonaisvaltaista opettajuutta ja omalla tavallaan se toimi myös kimmokkeena tässä YAMK-opinnäytetyössä käsittelemiini aihepiireihin.

4.4.1 Improilua ja musiikillista leikkittelyä

Tuotokset

Vuosina 2009-2010 aloin Harrisin kirjojen (2006 sekä 2008) rohkaisemana ottaa yhä enemmän improvisaatiota ja leikkittelyä osaksi opetustani. Kynnys tähän oli korkea, sillä en ollut koskaan rojhennut itse improvisoimaan: kärsin väärin soittamisen pelosta ja tämä asetti improvisoinnille erittäin korkean kynnyksen. Kyselin vähän sieltä täältä osaisiko joku kollegoistani antaa vinkkejä improvisaatioon tällaiselle aloittelijalle, mutta kukaan klassista musiikkia opettavista kollegoistani ei ainakaan tunnustanut käyttänyt improvisointia osana opetustaan. Lopulta päädyin itse kokeilemaan erilaisia juttuja – aluksi Harrisin kirjojen ideoita kokeillen. Askartelin muun muassa erilaisia improvisaatiokortteja yhdessä pakassa oli adjektiiveja, toisessa oli mielikuvia ja kolmannessa kuvia. Oppilaat saivat nostaa kortin pakasta ja improvisoida sen pohjalta: joskus leikimme

korteilla niin, että oppilas ei näyttänyt nostamaansa korttia minulle ja sain yrittää arvata mitä adjektiivia hän soitollaan kuvasi. Oppilaat vaikuttivat näistä aktiviteeteista varsin innostuneilta. Harrisin lisäksi niin ikään Iso-Britannian merkittävimpiin musiikkikasvattajiin lukeutuva Richard Crozier (Crozier&Harris 2000, 68-70) puhuu vahvasti improvisaation ja musiikillisen leikittelyn puolesta ja listaavat improvisoinnin hyödyiksi muun muassa seuraavia asioita:

- Kehittää korvaa ja oppilaan kykyä musiikilliseen ajatteluun
- Kehittää luovuutta ja herkkyyttä
- Kehittää ongelmanratkaisutaitoja
- Auttaa nuoteista ”irrottautumista” ja ulkoa oppimista
- Kehittää oppilaan itsetuntoa
- Rohkaisee oppilasta omaan tulkintaan

Kokeilujeni myötä opin improvisointia ja musiikillista leikittelyä yhdessä oppilaideni kanssa ja kokemusteni perusteella on helppo olla Crozierin & Harrisin kanssa samaa mieltä improvisaation oppilasta kehittävästä aspekteista. Myös musiikkikasvattaja Marja-Leena Juntunen (2013) kirjoittaa artikkelissaan ”Kuuntele, liiku, keksi ja kokeile – improvisaatio ja säveltäminen musiikkiliikunnan kontekstissa” improvisaation oppilaan itsetuntoa tukevasta ja kehittävästä vaikutuksesta: ”Spontaanin ilmaisun harjoitukset kehittävät kykyä uskaltaa tehdä jotain, joka ei ole suunniteltua ja hallittua. Näin ne harjoittavat mielen ja kehon valmiuksia luopua kontrollista sekä luovat uskoa siihen, että tilanteesta on mahdollista selviytyä turvallisesti” (Juntunen 2013, 36).

Tein huomioita improvisoinnin positiivisesta vaikutuksesta myös oppilaan keskittymiskykyyn ja vähitellen otin tavaksi jokaisen tunnin aloittamisen pienellä improvisaatioharjoituksella. Näin sain oppilaan heti tunnin alusta ”hereille” ja aktiiviseksi tekijäksi. Tämä tapa on edelleen käytössä opetuksessani, sillä nämä musiikilliset leikittelytuokioiden soittotuntien aluksi ovat myös opettaneet minulle paljon oppilaideni yksilöllisistä piirteistä ja raottaneet ovea oppilaideni sisäiseen maailmaan.

Improvisaatio kehittää persoonallista, yksilöllistä ja luovaa ilmaisua. (...) Jos improvisointi ja oma keksintä ovat kokoajan läsnä opetuksessa, improvisaatiotaidot kehittyvät, improvisointiin liittyvä pelko vähennee, itseluottamus lisääntyy ja halu ilmaista itseä, improvisoida ja säveltää kasvaa. (Juntunen 2013, 45).

Inkeri Ruokonen puhuu artikkelissaan ”Musiikillista oppimisympäristöä luomaan” (Ruokonen, Rusanen & Välimäki 2009) siitä, miten musisointi voi olla lapsen maailmassa leikin ja fantasian tila, joka antaa ravintoa erilaisille tunnekokemuksille ja ajattelupro-

sesseille. Hän kuvailee sitä, kuinka lapsen musiikillinen ajattelu kehittyy musiikillisiin kokemuksiin liitettyjen leikkien ja keksimisen kautta. Hän toteaa, että lapsen ongelmanratkaisukyky ja luovuus kehittyy omien sävellysten tai äänikokeilujen eli improvisoimisen kautta. (Ruokonen ym. 2009, 22-23).

Vähitellen rohkaistuin käyttämään myös ryhmäimprovisaatiota osana opetustani. Huomasin, että koska aloittelijoilla ei ole ehtinyt syntyä minkäänlaista kynnystä improvisoinnin suhteen, oli heidän helppoa heittäytyä mukaan yhteiseen äänimaailmojen luomiseen ja musiikilliseen kokeiluun. He myös selkeästi ilmaisivat innostuksensa tämän tyyppisiä aktiviteetteja kohtaan:

"Vitsit oli siistiä ku yhdessä keksittiin se tarina siitä selloritarien matkasta! Minusta ne ritarit ois voinu kyllä taistella rajummin...Siistii oli ku tuli se ukkonen!". Näin pohti poikaoppilas J ryhmätunnilla yhteisen improvisaatio-hetken jälkeen. Opettajana oli todella hieno seurata, miten oppilaat ryhmässä innostuivat toistensa ajatuksista ja rakensivat tarinaa yhdessä, vuorotellen ideoiden. Ja samalla tuli kokeiltua sellon rajoja ja mahdollisuuksia erittäin laajasti. Tilanne myös opetti itselleni miten kukin neljästä oppilaasta käyttäytyi ryhmän osana. Annoin oppilaille paljon tilaa itsenäiseen tarinan eteenpäin viemiseen ja ihan pari kertaa ohjailin tarinan kulkua kun jonkun ideoita ei mielestäni tarpeeksi huomioitu. Tuntui ihanalta, että osasin tietoisesti löysätä suitsia ja antaa oppilaiden työskennellä itsenäisesti. Minä opin!! (Ote opetuspäiväkirjasta, syksy 2011).

Juntunen (2013) puhuu siitä, kuinka improvisoinnin ja säveltämisen perimmäisenä tavoitteena on ottaa haltuun halu, lupa ja mahdollisuus ilmaista omia tunteita ja ajatuksia omalla tavalla. Improvisointi on jonkin uuden luomista itsestä käsin sekä merkityksien rakentamista ja tuottamista. Pieni lapsi keksii ja luo spontaanisti uutta lähes koko ajan – itse keksimästään ylpeänä suuresti nauttien. (Juntunen 2013, 42). Olen kokenut, että tehdessäni matkaa improvisointiin työvälineenä, olen päässyt osalliseksi tuosta Juntusen mainitsemasta lapsenomaisesta itsekeksimisen nautinnosta. Välillä harmittelin, etten ole saanut muodollista koulutusta improvisaation opettamiseen, mutta vähitellen olen tullut siihen tulokseen, että juuri näin – yhdessä oppilaiden kanssa – olen oppinut tämän työvälineen käytön parhaiten. Luulen, että oppilaat ovat aistineet tunneilla, että "olemme yhdessä oppimassa ja kokeilemassa". En ole voinut halutessani "taantua" vanhoihin toimintamalleihin tässä asiassa ja muodollisen opin puuttuminen onkin saatanut olla enemmän siunaus kuin kirous.

Keväällä 2012 uskaltauduin vihdoin kokeilemaan myös säveltämistä oppilaiden kanssa niin yksilötunneilla kuin ryhmässäkin. Askel improvisaatiosta säveltämiseen on onneksi lyhyt ja improvisaatio-kokeiluista olikin helppo edetä keksittyjen teemojen nuotintami-

seen. Kerron seuraavassa luvussa hieman näistä säveltämiseen liittyvistä prosesseista.

4.4.2 Sävellyskokeiluja - ”Hei, mä osaan!”

Tavoitteet

Pianonsoitonopettaja ja musiikintutkija Inga Rikandi (2013) toteaa pianopedagogi Eva Jacobin kanssa käydyn keskustelun pohjalta kirjoittamassaan artikkelissa ””Minulla on ehkä sikainfluenssa” ja muita tarinoita – säveltäminen osana musiikkiopiston pianonsoitonopetusta” saman kuin itse totesin aiemmin: harvalla musiikkiopiston opettajalla on opintoihin kuulunut säveltämisen pedagogiikkaa, joten asiasta kiinnostuneet opettajat lähtevät yleensä soveltamaan säveltämistä ja improvisointia työssään vapaasti kokeillen (Rikandi 2013, 164). Näin lähdin minäkin liikkeelle erilaisia lähestymistapoja kokeillen ja tunnustellen. Ensimmäiset oppilaideni sävellykset syntyivät oppilaslähtöisesti niin, että joku oppilaista pyysi minua kirjoittamaan tunnilla improvisoimansa melodian nuottipaperille, jotta hän voisi soittaa kappaletta myöskin kotona. Tästä jatkoin myös muiden oppilaiden kanssa samalla periaatteella tunnilla improvisoitujen melodioiden nuotintamista. Vanhempia oppilaita haastoin myös jatkamaan sävellyksiään kotona ja nuotintamaan niitä parhaan taitonsa mukaisesti. Seuraavalla tunnilla sitten yhdessä tutkimme sävellysten jatko-osia ja korjailimme tarpeen mukaan nuotinnosta, jos kappale ei kuulostanutkaan ”oikealta” eli samalta kuin nuotissa luki. Osaan kappaleista soinnutin yksinkertaisen pianosäestyksen. Omien kappaleiden tekeminen ja työstäminen tuntui tukevan paitsi oppilaiden musiikinteoria-taitoja myös heidän motivaatiotaan. Saman olivat huomanneet Rikandi (2013, 164) ja Jacob omassa työssään: ”Omien sävellysten kautta oppilaat motivoituvat harjoitteluun. Oppilaat tekevät myös sävellyksiä, jotka auttavat heitä kehittämään tekniikkaansa ja musiikillista ymmärtämystään”. Pidimme oppilaiden kanssa sävellyskonsertin, jossa kymmenkunta nuorta säveltäjää esitti ylpeänä omia tuotoksiaan vanhempien ja sukulaisten antaessa raikuvat aplodit jokaisen uuden sävellyksen jälkeen. Konsertin jälkeen kirjoitin opetuspäiväkirjaani seuraavaa:

”Voi elämä! Olen vieläkin aivan höttösisissäni tämän illan sävellyskonsertista. Tuntui, että halkean ilosta ja ylpeydestä kun katsoin ja kuuntelin oppilaitani, kun he ensin jännittyneinä, keskittyneinä & heittäytyneinä soittivat omat kappaleensa – ja sitten pienet rehvakkaan ylpeinä ja isot ujon tyytyväisinä hymyillen ottivat yleisön kiitokset vastaan. Olen tänään niin kiitollisena elämälle siitä, että saan tehdä tätä työtä. Thank you for the music! Lisää tätä!” (Ote opetuspäiväkirjasta, kevät 2012).

Kuten opetuspäiväkirjani otteesta voi päätellä, oli ensimmäinen oppilaideni sävellyskonsertti itselleni ja opettajuudelleni suuri tapahtuma. Hiljaa itsessäni olin tyytyväinen omasta rohkeudestani kokeilla työssäni jotain uutta, joka tuotti selvästikin suurta iloa ja tyydytystä oppilaille. Mielestäni sävellysten ”laadulla” ei ollut väliä, sillä tärkeältä tuntui moni muu asia, kuten oppilaiden rohkeus luoda jotain omaa ja jakaa sitä muillekin konsertissa soittamalla. Myös Rikandi (2013) toteaa, että joillekin oppilaille säveltämisen kokeileminen voi avata uuden väylän oman muusikkouden löytämiseen. Säveltämisen avulla instrumentti voi muuttua oppilaan oman musiikillisen maailman ilmaisukanavaksi (Rikandi 2013, 167). Lasten säveltämistä laajasti tutkinut Joanna Glover (2000) toteaa lasten omien sävellysten olevan teknisiltä taitovaatimuksiltaan vaativampia kuin heidän muut soittoläksynsä samanaikaisesti. Lapset luovat sävellyksiään usein siis mielikuva edellä – ei niinkään teknisten rajoitteiden kautta. (Glover 2000, 1). Voidaan siis ajatella, että omien sävellysten tekeminen voi olla oppilaalle myös mainio tapa laajentaa omaa soitinteknistä osaamistaan.

4.4.3 Miten määritellään laatu?

Laatukysymys on tullut esille musiikkipedagogin historiassani monessa eri yhteydessä ja siksi haluan lyhyesti pohtia omaa suhdettani siihen oman muusikon-/musiikkipedagogin historiani valossa. Taustani sellistinä on Keski-Pohjanmaan Musiikkiopistossa (nykyään Keski-Pohjanmaan Konservatorio), jonka korkealaatuisen jousikoulun on kapellimestari Juha Kangas nostanut kansalliseen ja kansainväliseen mai-neeseen muun muassa nykyään ammattiorkesterina toimivan Keski-Pohjanmaan Kamariorkesterin kautta. Sisäinen ihanteeni lasten/nuorten jousiorkesterin soundista ja sointi-ihanteesta nousee tästä taustasta, sillä olen kasvanut sellistiksi kuunnellen muun muassa Juha Kankaan johtamien nuorten orkestereiden sointia. Työskentelytapa oli kurinalainen ja tavoitteellinen, oppilaat jaettiin tarkasti soittotasonsa mukaisiin orkestereihin ja kun harjoituksiin tultiin, oli ilmiselvä oletamus, että kaikki osasivat omat stemmansa. Tätä taustaa vasten oma soraäänisesti soiva jousiorkesterini vaikutti suorastaan murheenkryyniltä ja prosessini tämän henkilökohtaisesta taustastani nousevan asennemaailman työstämisessä on ollut pitkä. Haluan korostaa, että arvostan suuresti korkealaatuista jousisoittoa ja ilman tietynlaisia ”laatutavoitteita” kenestäkään pienestä oppilaasta ei kasvaisi ammattimuusikkoa: on tärkeää, että oppilaat kuulevat ammatti-maista musisointia ja että heitä rohkaistaan myös tähän ihanteeseen pyrkimään.

Mutta mitä laatu sitten on ja miten se määritellään? Laadun käsite instrumenttiopetuksessa on vaihdellut aikakausittain ja on osittain tietenkin myös kulttuurisidonnainen. Mitkä ovat taiteen perusopetuksen oppilaitoksen toiminnan tärkeimmät laatutekijät? Virvatuli-hankkeessa, joka on suomalaisen taiteen perusopetuksen laatua tutkiva hanke, on laatukriteereihin listattu seuraavat asiat:

Laadukkaassa taideopetuksessa:

- on mahdollisuus toiminnassa huomioida ympäristö ja ajankohtaisuus (projektipohjaisuus)
- on tiimi- ja yhteistyötä
- edistetään keskustelua, ajatustenvaihtoa ja tarinankerrontaa
- keskitytään aktiiviseen ja luovaan toimintaan
- tarjotaan mahdollisuus julkiseen esiintymisiin ja näyttelyihin
- hyödynnetään paikallisia mahdollisuuksia
- rohkaistaan ylittämään osaamisen rajoja ja ottamaan riskejä
- annetaan kosketus hyvään taiteeseen
- käytetään laadukkaita materiaaleja
- opettavat innostuneet opettajat, jotka näyttävät mallia omien taiteellisten prosessiensa kautta
- järjestetään omien töiden esittelyjä ja mahdollisuuksia tuntea ylpeyttä omasta osaamisestaan
- järjestetään antoisat harjoittelutuokiot
- käydään keskustelua oppilaitoksen sisällä opetuksen laadusta.

ARVOT ja toimintaa ohjaavat PERIAATTEET

Arvot:

- Taiteen tuottama hyvinvointi.
- Luovuus koko oppilaitoksentoiminnassa.
- Kestävä kehitys laajassa merkityksessä.
- Taiteen autonomia: taide itsessään on tärkeää, ei pelkkänä välineenä yhteiskunnallisen hyödyn saavuttamiseen.

Toimintaa ohjaavat periaatteet:

- Olosuhteiden luominen sellaisiksi, että oppilaan kasvulle ja luovuudelle jää tilaa.
- Oppilaan oma taiteellinen prosessi ja aktiivisuus.
- Kannustus ja avoin ilmapiiri.
- Uuden oppimisen ilo ja hyvä taidesuhde.
- Riittävästi haasteita
- Oppilaan kohtaamisen taito ja vuorovaikutus.

(Koivisto-Nieminen & Holopainen 2011, 8)

Virvatuli-hankkeen selvityksessä (Holopainen 2010) nuoret mainitsivat taideharrastuksessaan tärkeimmiksi asioiksi seuraavia: ilo, elämykset, onnistumiset; tietojen ja taitojen oppiminen; ilmapiiri ja tunnelma oppitunneilla; taitava ohjaus; yhteistyö muiden kanssa ja palautteen ja kannustuksen saaminen. Sekä virvatuli-hankkeen laatukriteerien listan, että tämän nuorten oman listan perusteella voisin arvioida, että 1980-luvulla jousisoitossa vallinneet laatukriteerit olivat huomattavan erilaisia kuin tämä 2010-luvun lista. Oman kokemukseni mukaan 1980-luvulla opetuksen ehdottomana johtotähtenä – ja samalla myös laatukriteerinä oli virheettömän soittotaidon oppiminen (oikeilla soitto-

asunnoilla puhtaasti ja virheettömästi soittaminen). Yhteissoittoa toki omassa musiikkiopistossa arvostettiin suuresti, mutta muut arvot tuntuivat olevan alisteisia soittotaidon oppimiselle. Laatuksiteerien laaja-alaisen muuttumisen toteutuminen on pitkälti musiikkioppilaitoksissa opettavista opettajista ja heidän arvoistaan kiinni: jos opettajat välittävät opetuksessaan näitä uudenlaisia laatuksiteereitä oppilailleen, siirtyvät ne nopeasti eteenpäin uusille sukupolville. Jos opettajat taas pitävät itse kokemistaan 1980-luvun arvoista kiinni ja kieltäytyvät reflektoimasta opetustapojaan, on asenteiden muuttuminen luonnollisesti paljon hitaampaa.

”Laatukysymyksen” pohtiminen toi mieleeni muiston syksyltä 2006, jolloin johdin Smallwood Manor -koulun jousiorkesteria, johon saivat tulla kaikki vasta-alkajat mukaan heti soittoharrastuksen alettua, käytännössä ilman varsinaisia soittimen hallinnan taitoja – vapaakielistä lähdettiin liikkeelle siis. Orkesterin soittajat olivat 5-10 –vuotiaita. Opetuspäiväkirja kertoo tämän ryhmän ensimmäisestä esiintymisestä seuraavaa:

Esiinnyimme Jousiorkesterin kanssa koulun kevätkonsertissa. Kenraaliharjoituksissa kaksi pientä kappaletta, joita olimme kevään aikana harjoitelleet kuulostivat juuri ja juuri tunnistettavilta. Minua suoraan sanoen ahdisti suuresti lähteä esittämään noin keskeneräistä ”kamaa”, mietin oppilaiden vanhempien reaktiota tulevaan esitykseen ja kieriskelin itsesäällissä, miettien kuinka huono opettaja olen kun työn jälki on tuon kuuloista. Päätin koota itseni ja päätin myös, etten tietenkään näytä lapsille sisäisiä tunteitani vaan rohkean ja kannustan – sitä paitsi: mitä asialle voi tehdä enää tuntia ennen esitystä? Ei mitään.

Esityksessä lapset soittivat hymy huulilla, lavalta vanhempiaan iloisesti vilkuillen. Kappaleet kuulostivat – no, siltä kuin harjoituksissakin. Esityksen loppuessa, kun minun piti kääntyä kapellimestarina ottamaan yleisön kiitokset vastaan, jouduin käydä todellisen sisäisen taistelun itseni kanssa, jotta sain väännettyä asianmukaisen hymyn huulilleni. Mielessäni mietin, että mitä järkeä tässä on?! Kummallinen sekamelska monenlaisia tunteita pääni sisällä, otin tietenkin ammattilaisena kiitokset vastaan. ”How wonderful!” kiittelivät vanhemmat – ”Pisara rehellisyyttä, kiitos” ajattelin minä, mutta suustani pääsi ”Oh, thank you. I so enjoy working with your talented children!” (Opetuspäiväkirja ote, kevät 2006.)

Tuon edellä oppimispäiväkirjassa mainitun kokemuksen jälkeen päätin lopettaa itseni soimaamisen ja ottaa asiaan musiikkikasvattaja-näkökulman: harjoitteluprosessi ja sen aikana opitut asiat ovat erityisesti aloittelijoiden jousiorkesterista soinnillista lopputulosta tärkeämpiä. Missä oppilaat muuten oppivat yhteissoiton perusperiaatteet? Edelleen aika-ajoin käyn ennen ryhmieni esitystilanteita kamppailua itseni kanssa tämän saman laatukysymyksen kanssa, mutta nykyisin osaan mitoittaa ryhmääni tai orkesteriani kohtaan asettamani vaatimukset myös ryhmän lähtökohtiin. Mitkä ovat tämän ryhmän kannalta tärkeimmät oppimistavoitteet?

Vaikka en tässä opinnäytetyössä pohdikaan yhteismusisoinnin tärkeyteen liittyviä kysymyksiä, on arvoihini musiikkipedagogina aina kuulunut yhteissoiton arvostaminen. Myös tämä arvo nousee lapsuuteni musiikkiopisto-kokemuksista Juha Kankaan ja hänen oppilaidensa vaikutuspiirissä: he välittivät asenteillaan viestiä, että yhteissoitto on arvokasta ja tärkeää: siihen suhtaudutaan vakavasti ja että orkesterissa ”hyvin” soittaminen on kunnia-asia. Yhteissoiton arvostus lieneekin musiikkipedagogin arvoistani niitä muuttumattomimpia. Vaikka näkemykseni laatukysymyksiä pohtiessani ovat vuosien varrella muokkaantuneet, on yhteissoiton merkityksellä ollut aina keskeinen rooli käsityksessäni siitä, mitä muusikoksi kasvaminen on. Olen kiitollinen lapsuuden ja nuoruuden soitonopettajilleni siitä, että he varauksetta toivat esille yhteissoittoon liittyviä arvoja, rohkaisivat soittamaan erinäisissä kamariyhtyeissä ja orkestereissa sekä korostivat niiden merkitystä kokonaisvaltaiseen muusikkouteen kasvamisessa. Tällä on ollut pitkälle kantaneita vaikutuksia, sillä yhteissoiton kautta saan edelleenkin hienoja elämyksiä niin kamarimusisoidessa, orkesterissa soittaessani, että myös omien oppilaiden kanssa musisoidessani.

4.4.4 Sävellyskokeiluja ryhmässä

Tuotokset

Sävellyskonsertti-kokemuksesta voimaantuneena päätin keväällä 2013 kokeilla myös ryhmässä säveltämistä. Teimme johtamani Minijouset-orkesterin kanssa oman sävellyksen ”Muuttolinnut saapuvat”. Päätin antaa prosessille selkeät raamit: oppilaat saivat ensin itse valita sävellajin ja tahtiosoituksen teokselle (annettuna valikkona: C-duuri, D-duuri ja G-duuri, tahtiosoituvaihtoehtoina: 2/4, $\frac{3}{4}$ ja 4/4). Valittua sävellajia tutkiskelimme yhdessä – mitä ääniä tässä D-duurissa nyt on ja mietimme minkälaisia nuotteja aika-arvoiltaan voisimme 4/4-tahtilajissa käyttää. Kirjoitin taulun nuottiviivastolle asteikon vielä kaiken varalta muistiin. Sen jälkeen oppilaat saivat kirjoittaa nuottipaperille oman teemansa kappaleeseen, ohjeellisen pituutena toivoin sen olevan 4-8 tahtia. Alkoi kova kuhina kun viulistit ja sellistit kirjoittivat ja kokeilivat kirjoittamaansa – muuttivat jotakin – ja kokeilivat taas. Orkesteriharjoitusten jälkeen keräsin syntyneet teemat ja kotona kokosin niistä kappaleen, osasta otin mukaan jotain elementtejä (tremolo, sul tasto, triolit ym.) ja toisista käytin teemaa lähes sellaisenaan. Tässä kokoamisvaiheessa soinnutin teemat ja kirjoitin lopuksi stemmat orkesterille. Kun seuraavissa harjoituksissa pääsimme soittamaan kappaletta, oli hienoa huomata kuinka oppilaat bongasivat omia melodianpätkiään teoksesta ja kuiskivat toisilleen: ”Hei, tää on mun kohta, aika hieno, eikö ookki?!”

Kun itse olin nuori sellonsoiton opiskelija 1980-luvulla, oli lasten ja nuorten oma säveltäminen melko harvinaista. Soitonopiskelijoita ei varsinaisesti koskaan rohkaistu säveltämistä kokeilemaan, koska säveltämisen koettiin olevan jotain ylevää ja korkeaa ammattitaitoa vaativaa toimintaa (Ojala & Väkevä 2013, 10). Lasten säveltämisestä on viime vuosina alettu puhua uudella tavalla sävyllä ja sen merkitys osana lasten ja nuorten musiikkikasvatusta on tiedostettu. Juha Ojalan ja Lauri Väkevän toimittama, syksyllä 2013 ilmestynyt artikkelikokoelma ”Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen” pohtii tähän aihepiiriin liittyviä kysymyksiä monelta eri kantilta ja kirjan kantavana teemana on ajatus, että ”musiikkikasvatuksen lähtökohdaksi ja päämääränä tulee olla kasvavan ihmisen aktiivinen musiikkikokemus” (Ojala & Väkevä 2013, 6). Musiikki voi siis olla myös tapa kokea elämän ominaislaatuja ja ottaa osaa maailman muotoamiseen. Kun musiikki asettuu osaksi kasvavan kokonaisvaltaista ja moniaistillista maailmasuhdetta, täyttää se tehtävänsä taideaineena. (Ojala & Väkevä 2013, 6.)

Haasteena meille tämän päivän musiikkipedagogeille on improvisointiin ja säveltämiseen liittyvien opetusmetodien tai toimintatapojen – miten niitä haluaakin kutsua – halluun ottaminen. Koska emme ole saaneet muodollista koulutusta näihin toimintatapoihin, vaatii esimerkiksi ryhmässä säveltämisen aloittaminen opettajalta ennakkoluuloton asennetta ja eräänlaista kokeilumieltä. Täytyy olla oman opettajuutensa kanssa siinä, kun heittäytyy uuden kokeilemiseen, sillä omalla epämukavuusalueella oleilu omien oppilaiden edessä vaatii opettajalta paljon. Opettaja saattaa ajautua pohtimaan esimerkiksi sitä, menettääkö hän arvovaltansa oppilaiden silmissä, jos hän epäonnistuu?

Rytmiikan yhdistämistä sellonsoiton opettamiseen YAMK-opinnäytetyössään tutkinut sellopedagogi Helli Seppä tiivistää hienosti näin:

Erilaisten uusien asioiden oppimisessa, yhdessä löytämisessä ja yhdessä lapsellisesti oppilaiden kanssa innostumalla olen kokenut työssäni ainutkertaisia ja jopa elämyksellisiä hetkiä. (...) Opettaja on auktoriteetti monessa asiassa mutta myös oppija oppilaiden joukossa. Olemme kuin yhteisellä löytöretkellä, kokeilemme uusia asioita, annamme luovuudelle tilaa. (Seppä 2012, 41-42).

Itse olen kokenut, että avoin löytöretkeilijän asenne auttaa näihin sekä opettajalle että oppilaalle uusiin oppimistilanteisiin heittäytymistä. Tässä kohtaa saavutaankin tämän opinnäytetyön ydinkysymyksen äärelle: ”Miten luovuutta edistävien työtapojen käyttö muokkaa soitonopettajan ammatti-identiteettiä?” Seuraavassa kappaleessa pyrin ref-

leктоimaan tutkimuskysymyksiini tämän opinnäytetyön kirjoittamisprosessin myötä esiin tulleita ”vastauksia”.

4.1 Matka jatkuu: oma opettajuus merkityksellistyy

Vaikuttavuus

Opettajuuteni muovautumiseen ja tämän hetkisen opettajan identiteettini muotoutumiseen ovat vaikuttaneet lukuisat asiat niin ammatillisessa ja henkilökohtaisessa kokemusmaailmassani kuin myös työhistoriassani. Vaikuttavuustutkimuksen haastavuuteen lukeutuukin juuri tämä kysymys: miten voimme mitata, mitkä tapahtuneista muutoksista johtuvat juuri tutkinnan kohteena olleesta toiminnasta – ja mitkä taas muiden ympäristötekijöiden aiheuttamista muutoksista?

Vaikuttavuustutkimuksen luonteeseen kuuluu myös se, että toiminnan todellinen vaikuttavuus paljastuu vasta pidemmän ajan kuluessa. Pohdin seuraavassa tällä hetkellä näkyvissä olevia vaikutuksia opinnäytetyöni sivulla 3 olevan vaikuttavuustutkimuksen vaihe-kaavion mukaisesti:

Tarve

Tarve prosessin alussa oli luovuutta edistävien työtapojen löytäminen sekä myös määrittely. Oli tarve löytää sekä oppilaan oppimista ja motivaatiota tukevia työtapoja että myös opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen positiivisesti vaikuttavia opetuksellisia lähestymistapoja. Tarve oli siis pohjimmiltaan uuden suunnan etsiminen opettajuudessani, pedagogisesti umpikujalta vaikuttavassa tilanteessa.

Pohdintaa: Vaikka alkutilanne tämän vuosia kestäneen prosessin alkaessa vaikutti kovinkin synkältä alanvaihto-ajatuksineen, oli ahdistava tilanne tarvittava sysäys ammatillisen kasvun prosessille. Kuten elämän suunnan muutokset yleensäkin, alkoi ammatillinen murrokseni tyytymättömyydestä. Työn aiheuttamat turhautumisen tunteet synnyttivät halun muuttaa työarjen toimintatapoja. Ammatillinen väripaletini on rikastunut väri väriä – ihan alkuunsa siinä oli vain mustaa ja valkoista, sittemmin alkoivat näkyä harmaan sävyt ja vähitellen myös kirkkaat värit astuivat näkyviin.

Opettajan oppilaan vuorovaikutukseen (ja tätä kautta yhteisen luovuuden syntyyn) vaikuttavat tekijät ovat alkaneet prosessin myötä hahmottua selkeämmin ja luovuutta edistävät työtavatkin ovat tulleet itselleni tämän prosessin myötä määriteltä.

Tavoitteet

Tavoitteena oli muuttaa omaa toimintaani ja opetuskäytäntöjäni luovempaan suuntaan. Ajatuksena tämän takana oli tarve oman opettajuuden kehittämiseen sekä halu löytää työmotivaatio ja työn ilo uudella

leen. Voisin myös ajatella, että yhtenä tavoitteena on ollut määritellä opetukselliset tavoitteeni arvojen muuttumisen prosessin myötä.

Pohdintaa: Oman opettajuuden kehittyminen on alkanut jo omista opiskeluaikojista, mutta varsinaisiin pysyviin muutoksiin johtaneen reflektiivisen vaiheen näen alkaneen noin kymmenen vuotta sitten. Tavoitteenani oli ensisijaisesti uusien työtapojen löytäminen ja sitä kautta työhön uudelleen motivoituminen ja työn ilon löytäminen: nämä kaikki tavoitteet toteutuivat tässä prosessissa. Oman opettajuuden ja opetusmetodien kriittinen reflektointi ei ole aina ollut helppoa tai mukavaa. Koen sen kuitenkin olleen avainasemassa muutoksessa. Luovuuden kättilönä toimiminen on ehdottomasti ammatista paras – työarjesta löytyy nykyään valtava määrä ilonpilkahduksia ja löytämisen riemua.

Nykyään osaan myös hahmottaa työni ja opetukseni tavoitteet selkeämmin kuin ennen.

Resurssit

Resurssi-raameina tähän muutosprosessiin olivat oma työni ensin Isossa-Britanniassa ja sitten suomalaisessa musiikkiopistoympäristössä. Resursseina voidaan pitää myös käytettävissä olevia omia henkisiä voimavarojani asioiden prosessoimiseen sekä prosessiin käytettävissä olevaa aikaa.

Pohdintaa: Tunnen itseni onnekaaksi työpaikkaresurssieni suhteen, sillä sekä Iso-Britannian työpaikat, että työpaikkani Pietarsaaren seudun Musiikkiopistossa ovat antaneet mahdollisuuden niin yksilö- kuin ryhmäopetustaitojeni kehittämiseen. Minuun on luotettu ja minun on annettu melko vapain käsin toteuttaa esimerkiksi ryhmä-sävellys-projektejani. Siinä mielessä resurssit ovat olleet ihanteelliset.

Aikaresurssit ovat olleet haasteelliset: elämän arki kouluikäisten lasten vanhempana, muut työkiireet ja oma sellonsoiton harjoittelu ovat asettaneet välillä ahtaat raamit tälle prosessille. Kiireeseen liittyy kiinteästi myös henkisten voimavarojen ”pankki” – joka oli aika-ajoin niukkavarainen – ja välillä taas nimenomaan tähän prosessiin liittyvät onnistumisen elämykset täyttivät pankin energialla ja ilolla. Toki arjen haasteet ovat lähes kaikkien aikuisopiskelijan haasteita, mutta meidän puolellamme on ehkä taito priorisoida asioita ja tehdä asioita tarvittaessa korkealla intensiteetillä? Olemme jo luopuneet nuoruuden harhasta, että aikaa on loputtomasti mihin vain.

Tavoitteet

Tavoitteenani oli omien pedagogin arvojen ja toimintatapojen tiedostaminen, kyseenalaistaminen ja reflektion pohjalta muutosten toteuttaminen. Yhtenä tavoitteenani voidaan pitää omien opetuksellisten tavoitteiden sanallistamista, joka on tapahtunut tämän prosessin (YAMK-opinnäyte, oppaan kirjoittaminen sekä kouluttajuus) kautta.

Listasin tavoitteekseni myös luovuutta edistävien työtapojen juurruttamisen osaksi omaa opetusarkeani sekä opetuspäiväkirjan kirjoittamisen

Pohdintaa: Kaikki prosessille asettamani tavoitteet toteutuivat – osa ehkä jopa yli odotusteni. Pedagogisessa ajattelussani ja toimintatavoissani on tämän prosessin myötä tapahtunut huomattavia muutoksia. Olen tietoisesti ”avannut” omia pedagogin arvojeni ja vaikuttimiani sekä pyrkinyt pääsemään toimintatapojeni alkujuurille sekä perustelemaan pedagogisia valintojani itselleni. Toki uskon arvojeni ja toimintatapojeni muuttuvan koko opetusurani ajan – uskon tämän olevan avain työhyvinvoinnin ja työnilon ylläpitämiseen.

Olen muokannut opetustani oppilaslähtöisempään suuntaan, pyrkinyt kiinnittämään huomiota ja vaikuttamaan positiiviseen vuorovaikutukseen oppilaideni kanssa. Tämä on vaikuttanut selkeästi sekä tuntien ilmapiiriin että omaan työhyvinvointiini.

Luovuutta edistävät työtavat ovat juurtuneet luontevaksi osaksi opetustani siinä määrin, että nyt tuntuisi hyvin ”erikoiselta” opettaa ilman musiikillista leikkittelyä, improvisointia ja säveltämistä – vaikka edelleenkin esimerkiksi tasosuorituksiin valmistautuessa saatan hetkeksi ”joutua” palaamaan osittain perinteisimpään opetustapaan, jotta saamme tasokoe-ohjelman asteikkoi-neen ja etydeineen valmiiksi.

Opetuspäiväkirjan kirjoittamisesta on minulla jo monen vuoden kokemus, joten se sujuu osana työarkea suhteellisen helposti edelleenkin. Tosin olen huomannut, että kaikista kiireisimpinä aikoina eli niin sanottuina ”sesonkiaikoina” eli joulun- ja kevätkonserttien tienoilla en ehdi ajatuksiani kirjoittaa.

Tuotokset

Konkreettisena tuotoksena prosessista on syntynyt tämä YAMK-opinnäytetyö ja siihen liittyvä ”Kohti luovaa instrumenttipedagogiikkaa”-opas. Merkittävänä tuotoksena pidän myös oman opettajuuteni kehittymistä, joka on myös aiheuttanut konkreettisia muutoksia opetuksessani ja tuntieni kulussa. Myös oppilaiden sävellykset ja niiden esittäminen konserteissa sekä yhdessä tehdyt ryhmäsävellykset ovat olleet tärkeitä tuotoksia niin oppilaille kuin itselleni.

Pohdintaa: Toteutuneista tuotoksista kaikki tuntuvat merkittävil-tä saavutuksil-ta. Omassa opettajuudessa tapahtuneiden muutosten kuvaileminen kirjoite-tussa muodossa on ollut erittäin haastavaa, mutta antoisaa. Omia opetuskäy-täntöjä – ja etenkin arvoja ja syitä ”miksi teen näin?”-kysymyksiin, on ollut vä-lillä vaikea sanoittaa. Prosessi on ollut merkittävä opettajuudelleni ja uskon sen tuovan myös näin kirjoitetussa muodossa yhden näkökulman lisää soi-tonopetuksen sanoittamisen ”kaanoniin”. Pedagogisen hiljaisen tiedon esiin-tuominen lisää ymmärtämystä ammattimme luonteesta ja sen muutoksesta muun maailmanmenon mukana.

Kuten jo aiemmista opetuspäiväkirja-katkelmista voi lukea, ovat oppilaiden sävellykset ja niiden esittäminen julkisesti olleet erittäin merkittäviä kokemuk-sia myös minulle opettajana. Oppilaiden luovuudesta kummunneet konkreet-tiset teokset tuntuvat merkityksellisiltä paitsi heidän yksilöllisen persoonalli-

suutensa heijastumina myös monen soittotunnilla opitun asian yhteenkokoavana tuotoksena. Edelleen näiden pienten sävellysten ajattelemisen tuo hymyn huulilleni – usein jo teosten nimet ("Oravan avaruusmatka" tai "Minä syön sinut!") hykerryttävät kekseliäisyydellään.

Tulokset

Prosessin tuloksena luovuutta edistävät työtavat ovat juurtuneet osaksi opetusarkeani ja opetustapaani. Myös opettajuuteni on muuttunut konstruktivisempaan suuntaan.

Itse koen vuorovaikutustaitojeni parantuneen: oppilaat ovat saaneet entistä kuuntelevamman opettajan. Myös oppilaiden sävellykset ja niiden esittäminen konserteissa sekä yhdessä tehdyt ryhmäsävellykset ovat olleet tärkeitä tuotoksia niin oppilaille kuin itselleni. Kouluttajuuden kehittyminen on ollut myös prosessin tärkeä tulos.

Pohdintaa: Prosessin aikana merkitykselliseksi soitonopettajuudessa on noussut **musiikkikasvattajuuden aspekti** ja olen tiedostanut entistä selkeämmin myös sen, kuinka monia muita asioita soitonopettaja välittää oppilailleen soittotaidon ohella. Soitonopettajan joko tiedostetusti tai tiedostamattaan eteenpäin siirtämät arvot, traditiot ja jopa elämän asenne vaikuttavat oppilaan elämässä ja minäkuvan rakentumisessa paljon soittoluokan seiniä pidemmälle. Sen tiedostaminen, miten soittoharrastuksen kautta saadut kokemukset vaikuttavat oppilaan elämään kokonaisvaltaisesti ovat saaneet minut miettimään omaa opettajan asennettani. Olen pyrkinyt tiedostamaan vaikuttimiani soitonopettajan arvojeni takana ja toivon omien asenteideni tukevan oppilaiden kasvua soittajan itsetunnoiltaan terveiksi ihmisiksi, joille musiikki toimii itseilmaisun kanavana ja tuottaa heille myös iloa läpi elämän, valitsevat he sitten musiikin ammatikseen tai eivät.

Luovuutta edistävien työtapojen käyttö opetuksessani on **haastanut minut opettajana** tutkimaan oman luovuuteeni eri puolia. Olen rohkaistunut yhteiseen musiikilliseen leikkittelyyn oppilaideni kanssa ja vähitellen murtautunut ulos perinteisestä opettajan mallista, jossa opettaja välittää valmista tietoa oppilaalle, oppilaan toimiessa vastaanottavana osapuolena. Olen opetellut päästämään irti virheiden pelosta ja uskaltanut näyttämään luonteestani löytyvää heittäytyjää rohkeammin myös opetustilanteessa – tähän asti se on tullut esille vahvemmin muusikkopersoonani kautta. Uskon tämän vaikuttaneen opetukseni vuorovaikutuksellisuuteen positiivisesti: kun opettaja uskaltuu käyttämään omaa persoonaansa moniulotteisuutta työvälineenään, vapauttaa tämä myös oppilaita toimimaan soittotuntitilanteissa vapaasti omana itsenään.

Vaikutukset

Vaikutukset näkyvät ensisijaisesti omassa opettajuudessa tapahtuneissa asenteellisissa ja käytännön toimintaan vaikuttavissa muutoksissa. Myös pedagogiset arvoni ovat muuttuneet: suorituskeskeisyys on vähentynyt ja musisoinnin ja luovuuden ilosta nauttiminen on noussut tärkeämpään rooliin. Myös opetuksellinen käyttöteoriani on

selkiytynyt itselleni: tiedostan paremmin toimintani taustalla vaikuttavia arvoja ja muita vaikuttimia.

Tärkeintä antia itselleni on ollut **työnilon löytäminen** uudelleen prosessin myötä. **Sidosryhmistä ainakin omat oppilaani, oman musiikkiopistoni väki sekä kotiseutuni musiikkiopistojen opettajan ovat päässeet osallisiksi tämän prosessin vaikutuksista.** Oppilaat ovat itse päässeet käyttämään ja kehittämään omia luovia taitojaan improvisoinnin ja säveltämisen myötä ja heidän kokonaisvaltainen muusikkoutensa on kehittynyt opettajuuteni kehittymisen myötä.

Oman työpaikkani eli Pietarsaaren seudun musiikkiopiston väki sekä oppilaiden vanhemmat ovat päässeet nauttimaan oppilaideni luovuuden tuotoksista konserteissa. Kotiseutuni musiikkiopistojen opettajat ovat hyötäneet prosessistani syntyneiden SL-lähestymistapaan liittyvien koulutusteni tiimoilta. Osalle heistä koulutukset ovat käynnistäneet tai tukeneet jo käynnissä olevaa oman opettajuuden reflektoinnin prosessia.

Työn ilon löytymisestä kertoo myös opetuspäiväkirjan ote viime syksyltä:

Pysähdyin tänään miettimään työtäni sello-opettajana ja sitä, miltä se tällä hetkellä tuntuu. Se tuntuu nimittäin antoisalta, mielenkiintoiselta ja jotenkin jopa helpolta. Miten niin helpolta?! (Saako työ muka tuntua helpolta?) Ehkä selitän tätä hieman: kun töihin on mukava mennä ja kun työpäiviä odottaa hyvällä mielellä, työ kuormittaa henkisesti paljon entistä vähemmän. Sellonsoitto sinänsä ei ole muuttunut tietenkään yhtään sen helpommaksi kuin ennenkään - ja joidenkin asioiden opettaminen tuntuu edelleen haastavalta, koska jokainen oppilas on erilainen: valmiita ratkaisuja ei kaikkeen ole.

Olen kuitenkin tullut siihen tulokseen, että koska olen tehnyt tätä työtä jo lähes 15 vuotta, on ammatin osaamista kertynyt siinä määrin, että voimavarojani on vapautunut opetustilanteessa oman opettajuuden tarkkailusta moneen muuhun asiaan. Koen erilaiset oppijat nykyään positiivisena osana työtäni. Koen myös, että jokainen oppilas on lahja. Nyt tuntuu hyvältä, etten luovuttanut silloin kymmenen vuotta sitten kun työ tuntui raskaalta ja erittäin kuormittavalta. Olen kiittollinen työstäni ja myös ajatuksesta, että tämä on ammatti missä voi jatkuvasti kehittyä. En ole todellakaan missään "tapissa" nyt osaamiseni kanssa. Kun haasteet ja oma ammattitaito ovat balanssissa, on työ antoisimmillaan! (Ote opetuspäiväkirjasta, syksy 2013).

Ja lopuksi...

Vaikuttavuus

Uskon tämän tutkimusprosessin vaikuttavan omassa opettajuudessa vielä pitkään. Yksistään prosessin aikana luetun kirjallisuuden kautta suodattunut uusi tieto on ollut merkittävää jäänyt ”muhimaan”. Oletan, että sekä luetun uuden tiedon, että tämän prosessin muuten alulle panemia uusia ajatuksia ja oivalluksia syntyy sitä mukaa, kun ne opettajuuden arjessa kypsyvät. Opettajuuteni kautta muutokset heijastuvat myös välitömiin sidosryhmiini: oppilaisiin ja heidän vanhempiin, ehkä myös kollegoihin lähellä ja mahdollisesti hieman kauempanakin.

SL-lähestymistapaan paneutuminen on tuonut työelämäni myös kouluttajuuden aspektin. Syksystä 2012 lähtien olen käynyt kouluttamassa lähinnä Pohjanmaan alueella musiikkiopistojen opettajistoa aihepiirinä kokonaisvaltaisen opettajuuden kehittyminen SL-lähestymistavan kautta. Koulutussessiot ovat olleet itselleni erittäin antoisia ja ovat innostaneet minua paneutumaan refleктоivaan prosessiin entistä syvemmin. Koulutusten myötä olen pohtinut muun muassa seuraavia kysymyksiä: miten opettajuuteni on luovuutta edistävien työtapojen myötä muuttunut? Mikä asenteessani opettamiseen on muuttunut? Miten opettajan asenteiden ja näkökulman muuttuminen on vaikuttanut välillisesti oppilaisiini?

SL-lähestymistapaan ovat siis parin vuoden aikana tutustuneet myös koulutuksissani olleet soitonopettajat ja muun muassa Sami ja Hanna Ihajoki pohtivat keväällä 2013 valmistuneessa omassa YAMK-opinnäytetyössään ”Soitonopettajan työtyytyväisyyden haasteita” tutustumistaan SL-lähestymistapaan. He totesivat kokeilunsa SL-metodin parissa olleen ”hyvin innostavia”: ”Menetelmä on vapauttanut meidät toimimaan entistä luovemmin. Olemme havainneet, että soitonopiskelussa ja opettamisessa välttämättömät rutiinit tarvitsevat vastapainoksi vapautta luovuuteen” (Ihajoki H. & S. 2013, 111). He toteavat niin ikään, että SL-lähestymistapaan tutustuminen ja osittainkin käyttöönotto omassa opetuksessa on lisännyt työniloa merkittäväällä tavalla (Ihajoki H. & S. 2013, 112). Tämä palaute on merkityksellistä itselleni kouluttajana – ja antaa myös uskoa siihen, että luovuus-aspektin pohtimisessa soitonopetuksessa on ”järkeä” ja asian tunnetuksi tekeminen voi tuottaa työnilon ja motivaation kokemuksia myös kollegoille – puhumattakaan siitä, miten oppilaat hyötyvät soitonopettajien näkökulmien avarumisesta.

Opettajuus näyttäytyy nyt merkityksellisenä osana elämänpolkuani, prosessin alkaessa 10 vuotta sitten puntaroin sitä, onko opettajuus vain läpikulkuetappi johonkin muuhun. Nyt koen, että tässä ammatissa toimiminen tekee omalta osaltaan arjestani rikasta ja tärkeää – elämän muiden osa-alueiden rinnalla tietenkin. En voi olla tässä ajattelematta, että prosessi on kehittänyt minussa myös niin sanottua pedagogista rakkautta. Kasvatustieteen dosentti Simo Skinnari (2000) puhuu kirjassaan ”Pedagoginen rakkaus” siitä, miten rakkaus oppilaita ja opetettavia asioita kohtaan tuo esiin kasvatustyön ytimen ja perimmäisen päämäärän: ihmisyyteen kasvattamisen ja kasvuun saattamisen. Tätä toivon pystyväni olla tukemassa omien oppilaideni kohdalla, ainakin sen pätkän heidän elämän matkastaan, kun he oppilainani ovat.

5 Pohdinta

Missä vaiheessa vuorikiipeilijän matkani kohti kokonaisvaltaista, luovuutta edistävää musiikkikasvatusta on tänään, keväällä 2014?

Voisi sanoa, että koen tulleeni jo hyvän matkan, mutta en (onneksi) näe vielä vuoren huippua. Maisemat alaspäin katsellessa ovat jo kuitenkin melko mukavat – olisinko puolimatassa? Toivon, että matkaa on jäljellä vielä paljon, sillä matkanteko on muodostunut tärkeämmäksi kuin varsinainen perille pääseminen. Lisäksi olen tullut siihen tulokseen, että tämän vuoren huippu on vaikeasti saavutettava: ylärinteillä kiipeäjiä on toki nähtävissä, mutta pilven verhotessa huippua jää arvoitukseksi onko huipulla vielä ketään?

Kuten työni johdannossa totesin, on työn kimmokkeena ollut tähänastinen polkuni musiikkipedagogina sekä vahva sisäinen tarpeeni jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen. Opinnäytetyöni aihepiireihin liittyvään lähdekirjallisuuteen tutustuminen, työn kirjoitusprosessi ja myös oman opettajuuden ääneen pohtiminen on tarjonnut minulle mahdollisuuden tutkia luovuuteen rohkaisevien työtapojen rikasta kenttää entistä syvällisemmin ja laajemmin. Samalla prosessi on ollut hyvä syy reflektoida opettajuuttani ja jäsentää tähänastista osaamistani kirjoitettuun muotoon. Läpi prosessin olen voinut suodattaa luettua uutta tietoa työhöni pedagogina. Koen, että tämä on työn ohessa opiskelun ehdoton hyvä puoli ja hyöty. Itse kirjoitusprosessi on ollut työläs ja sisältänyt niin ilon kuin epätoivonkin hetkiä. Opiskelu normaalin työmäärän ohella perheenäitinä, on vaatinut

välillä omien rajojen venyttämistä suuntaan jos toiseenkin. Uskon kuluvan vuoden olleen jäljellä olevan työurani kannalta kuitenkin erittäin merkityksellinen. Olen saanut tärkeää perspektiiviä omaan tekemiseeni, hurjan paljon uutta ammatillista ajateltavaa sekä saanut tutustua todella hienoihin ja taitaviin kollegoihin YAMK-opiskelijaryhmässäni.

Vaikuttavuusketjun eri vaiheet ovat toimineet reflektiopohjana oman opettajuuden kehittymiseen. Tarpeista on kehkeytynyt toimintaa ja tästä on muodostunut opettajuuteni arvoketju. Seuraavalla sivulla pyrin vielä selkeästi demonstroimaan taulukon avulla tutkimukseni vaikuttavuutta. Tutkimuskysymykseni olivat siis seuraavat:

- Miten luovien työtapojen käyttö on muokannut omaa soitonopettajan identiteettiäni?
- Mitä luovat työtavat voivat olla?
- Miten luoda edellytykset opettajan ja oppilaan yhteiselle luovuudelle?

Kahdella seuraavalla sivulla oleva taulukko kerää yhteen tutkimuksessani esiin tulleet vastaukset yllä oleviin tutkimuskysymyksiin. Taulukon kolmannessa sarakkeessa olen peilannut myös työni ja prosessini vaikuttavuutta Kirkpatrickin vaikuttavuuden portaikon avulla (ks. s.5, kuva 2).

Tutkimuskysymykset	Vastaukset	Vaikuttavuus → millaisia laajempia vaikutuksia?
Miten luovien työtapojen käyttö on muokannut soitonopettajan identiteettiäni?	<p>-reflektiivinen asenne omaa opettajuutta kohtaan on lisääntynyt</p> <p>-vuorovaikutuksen toimivuus on noussut opetuksen johtotähdeksi</p> <p>-oppilaslähtöisyys on lisääntynyt yhdessä tekemisen meininki</p> <p>-ammatillinen joustavuus&rohkeus ovat lisääntyneet</p> <p>-opettajuuden painopiste on siirtynyt taidon opettamisesta musiikkikasvattajuuteen</p> <p>-työmotivaatio on parantunut</p>	<p>→ oman opetuksen arviointi jatkuva (juurtunut tavaksi), oman opettajuuden kehittyminen on jatkuva prosessi, oma esimerkki heijastuu työympäristöön: esim. keskustelut kollegoiden kanssa ym.</p> <p>→ vuorovaikutukseen vaikuttavien tekijöiden huomiointi lisääntyy niin tunnilla kuin työympäristössäkin: vaikutuksen niin luokan kuin työympäristön ilmapiiriin positiivinen</p> <p>→ oppilas on opetuksen keskipiste: hänen tarpeensa&lähtökohtansa tulevat huomioiduksi – tämä vaikuttaa positiivisesti esim.oppilaiden soittomotivaatioon</p> <p>→ uuden kokeileminen osa päivittäistä työtä, uskallus ottaa uusia työtehtäviä vastaan on lisääntynyt, luottamus omiin kykyihin kasvanut omien rajojen ylittämisen myötä</p> <p>→ oppilaat saavat kokonaisvaltaista musiikkikasvatusta, vaihtelevin metodein, yleiset musiikkikyvyt kehittyvät (mupe-aidot ym)</p> <p>→ työhönsä tyytyväinen&motivoitunut opettaja on valmis kohtaamaan myös oppilaiden huonommat päivät, vaikutukset heijastuvat myös työympäristöön ja kollegoihin, työyhteisö hyötyy energisestä opettajasta</p>

Tutkimuskysymykset	Vastaukset	Vaikuttavuus → millaisia laajempia vaikutuksia?
Mitä luovuuteen rohkaisevat työtavat voivat olla?	<ul style="list-style-type: none"> - musiikillista leikittelyä - improvisointi soittimin tai ilman soittimia / yksin tai ryhmässä - säveltämistä yksin tai ryhmässä - opettajan joustava, reaktiivinen ja oppilaslähtöinen opetusasenne/opetuksellinen lähestymistapa 	<p>→ kehittää oppilaiden omaa mielikuvitusta ja rohkeutta musiikilliseen ”kokeiluun” ja rajojen rikkomiseen</p> <p>→ upea työväline itseilmaisun yksin tai ryhmässä, askel kohti säveltämistä</p> <p>→ kehittää oppilaan itseilmaisua, rohkeutta ja itsetuntoa: sävellyskonsertit ilostuttavat sidosryhmiä – lapsen luovuudesta jää dokumentteja nuotien tai äänitallenteiden muodossa</p> <p>→ opettajan työvälineenä joustavuus&oppilaslähtöisyys korvaamattomia apuja: käytön vaikutukset laajat niin vuorovaikutukseen, oppilaan motivaatioon kuin opetuksen kokonaisvaltaisuuteenkin (jne)</p>
Miten luodaan edellytykset opettajan ja oppilaan yhteiselle luovuudelle?	<ul style="list-style-type: none"> - avainasemassa toimiva vuorovaikutus: luottamuksellinen ja hyväksyvä suhde oppilaan & opettajan välillä edellytyksenä luovuuteen uskaltautumisessa - opettajan taito tunnistaa oppilaan yksilölliset oppimistaipumukset ja ruokkia niitä (tunneäly, psykologiset taidot) - opettajan itsetuntemus: opetuksellisten arvojen ja etiikan tunnistaminen - opettajan omat luovuustaidot (käytännön osaaminen) sekä rohkeus kokeilla uutta 	<p>→opettajan ja oppilaan toimiva vuorovaikutus voi oppilaan rohkeutena ja vapautuneisuutena esimerkiksi esiintymistilanteissa: oppilas luottaa, että hän riittää omana itsenään – soittosuoritus ei vaikuta hänen hänen ihmisarvoonsa. Tukee terveen itsetunnon kasvua</p> <p>→opettajan tunneäly ja psykologiset taidot välittyvät myös työympäristössä, hän pystyy huomioimaan oppilaidensa lisäksi myös työtoverinsa ja muut sidosryhmänsä</p> <p>-opettajan arvot heijastuvat paitsi oppilaisiin, myös sidosryhmiin (kollegoihin esimerkiksi lautakuntatyöskentelyn kautta)</p> <p>-opettajan rohkea esimerkki musiikilliseen kokeiluun ja heittäytymiseen toimii esimerkkinä ja inspiraation lähteenä myös sidosryhmille</p>

Kuva 6: Yhteenvedo tutkimuskysymyksistä ja vastauksista

Kuten ylläolevasta kuvasta ja tutkimuskysymyksiin saamistani vastaukset osoittavat, liittyy luovuuteen ja sen toteutumiseen soitonopetuksessa kiinteänä osana myös vuorovaikutuksen toimiminen opettajan ja oppilaan välillä. Tämä oli asia, joka tätä tutkimusta tehdessä korostui itselleni erittäin merkityksellisenä työni säikeenä. Vuorovaikutuksen toimivuuteen vaikuttavien osa-alueiden pohtiminen avasi uusia näkökulmia omaan opettajuuteeni ja tulin pohtineeksi ensimmäistä kertaa esimerkiksi tunneällyn sekä oppijatyypin tuntemisen ja tiedostamisen merkittävyyttä opettaja-oppilas -suhteen kannalta. Näiden asioiden pohtiminen ja tutkiminen jatkuu omassa soitonopettajan työssäni luultavasti läpi opettajan urani.

Myös luovuudenkäsitteen pohtimisen ja siihen liittyvään kirjallisuuteen perehtymisen koin erittäin antoisana ja sain pohdiskeluihin pedagogin luovuudesta ja sen merkityksestä uutta pontta ja näkökulmaa. Uusikylä (2012) toteaa näin:

Luovuus toteutuu ideana, toimintana tai tuotteena, joka muuttaa tai muuntelee erityisalaa. Luovan henkilön ajatukset luovat pohjan uudistuksille. Mitään ei voi kuitenkaan muuttaa ilman kentän myötävaikutusta.(...) Luovan produktin arvo määräytyy vuorovaikutuksesta kentän, kunkin erityisalan ja yksilön välillä (Uusikylä 2012,48).

Ajattelen, että voimme kukin pedagogeina vaikuttaa myös toimintakenttäämme asenteellamme ja työllämme: ehkä yhden työyhteisön jäsenen heittäytyminen luovuuteen rohkaisee myös kanssakollegoita samaan?

Harrisin kirjojen minussa herättämät ajatukset ovat olleet tärkeitä työvälineitä opettajuudessani, mutta samalla olen kokenut haastavaksi niiden vaikutuksen sanoittamisen. Ehkä omassa opettajuudessa tapahtunut muutosprosessi jatkuu vielä minussa niin voimakkaana, että kaikki tähän liittyvät ajatukset eivät ole ehtineet kypsyä valmiiksi tämän kirjoittamisprosessin päättyessä? Paikoin Harrisin viisaus ja taitavuus pedagogina myös näyttäytyy niin intensiivisenä, että olen ottanut kirjoihin välimatkaa, kunnes taas muutamia kuukausia myöhemmin olen palannut niiden pariin. Jotain pedagogista ongelmakohtaa pohtiessani huomaa myös palaavani tarkistamaan, mitä mieltä Harris tästä asiasta mahdollisesti olisi. Olen myös yhteydessä Harrisin henkilökohtaisesti lähinnä facebookin kautta ja hän on auliisti vastannut muutamiin esittämiini tarkentaviin kysymyksiin. Uskon hänen olevan jonkinlainen ”kesto-idolini” musiikkikasvattajien kentässä, niin paljon inspiraatiota ja työvälineitä koen häneltä opettajuuteeni saaneeni.

Luovien ja luovuuteen rohkaisevien työtapojen käyttö keskeisenä osana musiikkipedagogin työtäni on palauttanut ilon opetustyöhöni. Luovuuden aktivoiminen ja sen kehittäminen

täminen saa aikaan merkittäviä muutoksia koko oppimisprosessissa: itsetunnon ja oman äänen kehittymisellä on muusikoksi kasvamista laajempi merkitys yksilön elämässä ja hyvinvoinnissa. Oppilaiden musiikillisen kehittymisen ja motivaation kasvamisen myötä olen löytänyt takaisin sille alkulähteelle, miksi aikoinani tämän alan valitsin: musiikki antaa monenlaisille tunteille ilmaisukanavan ja jonkin instrumentin hallinta on yksi tapa tulla ihmisenä näkyväksi ja omaksi itsekseen tässä muuttuvassa maailmassa.

Oman opettajuuden avoin ja rehellinen reflektointi on tuonut merkityksellisyyttä työhöni. Paikoin on tuntunut, että mikään ei ihmetytä niin kuin oma toiminta. (Miksi ihmeessä noin sanoin? Mistähän tuo näkemys putkahti esiin?) Lopulta kuitenkin juuri nämä odottamattomasti suusta livahtaneet sammakot ovat auttaneet yleensä piilossa pysyttelevien omien arvojen tai asenteiden tiedostamisessa. Kiitän siis sammakoita näistä äkkihypyistään! Tämä tutkimus on herättänyt tukun lisäkysymyksiä ja samaisen aihepiirin pohtiminen oppilaan näkökulmasta kiinnostaisi minua tulevaisuuden haasteena: miten oppilas kokee luovuuteen rohkaisevien työtapojen käytön osana soitonopiskelua? Vaikuttaako luovien työtapojen käyttö merkittävästi esimerkiksi oppilaan motivaatioon, oppimiseen tai musiikkiharrastuksen jatkuvuuteen? Mitkä tekijät oppilas kokee luovuutta rajoittavina ja mikä saa hänen luovuutensa kukoistamaan? Mitkä opettajan toimet voivat näihin kokemuksiin vaikuttaa? Kysymyksiä heräsi runsaasti – toivottavasti elämä antaa vielä mahdollisuuden myös niiden tutkimiseen.

Huhtanen & Hirvonen (2013) puhuvat artikkelissaan ”Muusikon polkuja musiikkikasvat-
tajuuteen” siitä, miten ”toimiminen musiikkikasvattajana mielekkäällä ja innostavalla tavalla edellyttää musiikkikasvattajan identiteettiä, jossa yhdistyvät sekä muusikkous että kasvattajuus” (Huhtanen & Hirvonen 2013, 38.) Identiteetin rakentumiselle ominaista on prosessimaisuus ja temporaalisuus – se on siis elämän vaiheiden kautta rakentuvaa aikaan ja paikkaan kytkeytyvää itseymmärryksen rakentumista. (Huhtanen & Hirvonen 2013, 38). Voin siis ajatella toiveikkaasti, että musiikkikasvattajan identiteettiäni muuttuu ja kehittyy myös tulevien vuosien aikana, kun työkokemukseni kasvaa ja mahdollisesti hankin itselleni vielä lisäkoulutusta. Mahdollisiin ammatti-identiteetin muutoksiin vaikuttaa varmasti osaltaan myös mieleni joustavuus – toivon pysyväni läpi työurani avoimena uudelle.

Työni loppuvaiheessa katseeni tähyää jo eteenpäin: miten voin turvata tämän työn tulosten vaikuttavuuden jatkuvuuden myös tulevaisuudessa? Uskon tämän prosessin myötä muuttuneiden arvojeni ja kehittyneen opettajuuteni sekä uusien työtapojen juur-

tuneen opettajapersoonani siinä määrin, ettei takaisin ole enää paluuta. Luovuutta edistävät työtavat tulevat siis ilostuttamaan ja vaikuttamaan myös tulevien oppilassukupolvieni ja heidän sidosryhmiensä elämää. Kouluttajuuteni kautta voisin ajatella vaikutusten ulottuvan myös laajemmalle piirille? Ehkä koulutuksissani olevat opettajat pohtivat samoja kysymyksiä ja vaikuttavuus näkyy myös heidän työskentelyssään ja heijastuu suoraan heidän oppilailleen? Vaikuttavuutta on vaikea arvioida, mutta uskon sen olevan laajempi kuin silmin on juuri nyt nähtävissä. Toivon kouluttajuuteni jatkuvan ja tavoittavan yhä uusia opettajia – näin työni vaikutukset voisivat jatkua myös tulevaisuudessa myös omaa opettajuuttani laajemmassa mittakaavassa.

Arvoni ja opettajuuteni ovat edelleen jatkuvassa muutosprosessissa, huomasin sitä tai en, sillä jokainen oppilas ja kohtaaminen vaikuttaa opettajuuteeni ja sen muokkautumiseen tavalla tai toisella. Ei ole opettajuutta ilman oppilaita. Tämän prosessin vaikuttavuuden jatkuvuuden voi siis turvata jatkamalla hyväksi havaittuja opetuksellisia lähestymistapoja ja niiden kehittämistä, pysymällä avoimena uudelle ja syventämällä vielä osaamista näillä nyt löydetyillä osa-alueilla. Toivon myös edelleen muistavani, että oppilas ja pedagoginen rakkaus ovat opettajuuden keskiössä.

”A person who is loved appreciatively, not possessively, blooms and develops his own unique self. The person who loves non-possessively is himself enriched.” (psykologi Carl R. Rogers)

Lähteet

Arjas, Päivi 2002. Muusikoiden esiintymisjännitys: tapaustutkimus klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden jännittäjätyypeistä ja esiintymisvalmennuksen kurssikokemuksista. Jyväskylä Studies in the Arts 82. Jyväskylä University.

Crozier, Richard & Harris, Paul 2000. The Music Teacher's Companion, A Practical Guide. London: ABRSM Publishing.

Davis, Leonora & Harris, Paul 2009. Group Music Teaching in Practice. London: Faber Music.

Gardner, Howard 2011. Truth, Beauty and Goodness Reframed. Educating for the virtues in the twenty-first century. New York: Basic books.

Glover, Joanna: 2000. Children composing 4-14. London: Routledge-Falmer.

Hakala, Juha T. 2005. Oppimisen edistäminen. Teoksessa Luukkainen, Olli & Valli, Raine (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakala, Juha T. 2010. Pakattu aika – kiireen imusta hallittuun hidasteluun. Juva: Gummerus.

Hakala, Juha T. 2013. Luova laiskuus – anna ideoille siivet. Juva: Gummerus.

Harris, Paul 2006. Improve your teaching! London: Faber Music.

Harris, Paul 2008. Improve your teaching! Teaching beginners. A new approach for instrumental and singing teachers. London: Faber Music.

Harris, Paul 2012. The Virtuoso Teacher. The inspirational guide for instrumental and singing teachers. London: Faber Music.

Harris, Paul 2013. Simultaneous Learning. Luettavissa osoitteessa: http://www.paulharristeaching.co.uk/simultaneous_learning.php (Luettu 15.2.2014)

Holopainen, Kaisa 2010. Oppilaan ääni – Kartoitusta lasten ja nuorten ajatuksista taiteesta ja kulttuurista. (pdf-dokumentti) Taiteen perusopetusliitto TPO ry. Virvatuli-hankkeen selvitys. Saatavuus: <http://www.artsedu.fi/fi/virvatuli>

Huhtanen, Kaija 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. Studia Musica 22. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Huhtinen-Hildén, Laura 2013. Herkät tuntosarvet musiikin opettamisessa. Teoksessa Jordan-Kilki, Päivi, Kauppinen, Eija & Korolainen-Viitasalo, Eeva (toim.) Musiikkipedagogin Käsikirja – Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, sivut 159-174.

Huutilainen, Minna 2013. Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Teoksessa Jordan-Kilki, Päivi, Kauppinen, Eija & Korolainen-Viitasalo, Eeva (toim.) Musiikkipedagogin Käsikirja – Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, sivut 97-110.

Hyry-Beihammer, Eeva Kaisa, Joukamo-Ampuja, Erja, Juntunen, Marja-Leena, Kymäläinen, Helka & Leppänen, Taru 2013: Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä. Teoksessa Juntunen, Marja-Leena, Nikkanen, Hanna M. & Westerlund, Heidi (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, sivut 150-182.

Ihajoki, Hanna & Sami 2013. Soitonopettajan työtyytyväisyyden haasteita. YAMK-opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Helsinki.

(www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/60361/Soitonopettajan.pdf?sequence=2)

Ikonen, Pentti & Rechardt, Eero 1994. Thanatos, häpeä ja muita tutkielmia. Helsinki: Nuorisopsykoterapia-säätiö.

Ilomäki, Lotta & Holkkola, Minna 2013. Musiikin perusteet ja muuttuva oppimiskäsitys. Teoksessa Juntunen, Marja-Leena, Nikkanen, Hanna M. & Westerlund, Heidi (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, sivut 204-224.

Jordan-Kilkki, Päivi, Kauppinen, Eija & Korolainen-Viitasalo, E. (toim.) 2013. Musiikki-pedagogin Käsikirja – Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

Juntunen, Marja-Leena, Nikkanen Hanna M. & Westerlund, Heidi (toim.) 2013. Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-kustannus.

Juntunen, Marja-Leena 2013. Kuuntele, liiku, keksi ja kokeile – improvisointi ja säveltäminen musiikkiliikunnan kontekstissa. Teoksessa Ojala, Juha & Väkevä, Lauri (toim.) Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Opetushallituksen oppaat ja käsikirjat 2013:3. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy, sivut 33-48.

Järvelä, Mauno & Huntus, Antti (toim.) 2014. Näppäripedagogiikkaa. Kaustinen: Kansanmusiikki-instituutti.

Kakko, Sofia-Charlotta & Kekäläinen, Katri (toim.) 2013. Opas sirkuksen hyvinvointivaikutusten tutkimiseen. Tutkivan teatterityön keskuksen julkaisu 2013. Tampere: Tammerprint Oy.

Kansanen, Pertti & Uusikylä, Kari (toim.) 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita : opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Juva: PS-kustannus.

Kauppinen, Eija 19.3.2013. Opetushallituksen OPS-blogi. Tunteet kuuluvat oppimiseen. Luettavissa osoitteessa:

http://www.oph.fi/ops2016/blogi/103/0/tunteet_kuuluvat_oppimiseen (luettu 15.2.2014).

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2008. Temperamentti, stressi ja elämäntilanne. Helsinki: WSOY.

Kirkpatrick, Donald 1998. Evaluating training programs. The four levels. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Kirschenbaum, Howard & Land Henderson, Valerie (toim.) 1990: The Carl Rogers Reader. London: Constable.

Koivisto-Nieminen, Jaana & Holopainen, Kaisa 2012. Virvatuli-malli. Itsearviointiopas taiteen perusopetusta antaville oppilaitoksille. Taiteen perusopetusliitto TPO ry.

Lehtonen, Kimmo 2004. Maan korvessa kulkevi...Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turku: Painosalama oy.

Louhivuori, Jukka, Paananen, Pirkko & Väkevä, Lauri (toim.) 2009. Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry.

Maslow, Carl 1968. Toward a Psychology of Being. New York: John Wiley & Sons, inc.

Mills, Jane, 2009. Instrumental teaching. London: Oxford University Press.

Mullola, Sari 2013. Temperamentti – oppimisen yksilöllinen instrumentti. Teoksessa Jordan-Kilki, Päivi, Kauppinen, Eija & Korolainen-Viitasalo, E. (toim.) Musiikkipedagogin Käsikirja – Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, sivut 58-86.

Ojala, Juha & Väkevä, Lauri (toim.). Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Opetushallituksen julkaisuja: Oppaat ja käsikirjat 2013:3. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

Ojala, Juha & Väkevä, Lauri 2013. Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa Ojala, Juha & Väkevä, Lauri (toim.) Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Opetushallituksen julkaisuja: Oppaat ja käsikirjat 2013:3. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, sivut 10-22.

Rajahonka, Mervi 2013. Vuorovaikutuksessa vaikuttamiseen. Hyvinvointipalveluiden vaikuttavuus. Caseja ja keinoja. Selvitys: Kolmas Lähde. Aalto –yliopisto kauppakorkeakoulu pienyrityskeskus.

Rikandi, Inga 2013. Eva Jacobin kanssa käydyn keskustelun pohjalta kirjoittanut Inga Rikandi: ”Minulla on ehkä sikainfluensa” ja muita tarinoita – säveltäminen osana musiikkioppilaitoksen pianonsoitonopetusta. Teoksessa Ojala, Juha & Väkevä, Lauri (toim.) Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Opetushallituksen julkaisuja: Oppaat ja käsikirjat 2013:3. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, sivut 163-175.

Ruokonen, Inkeri 2009. Musiikillista oppimisympäristöä luomaan. Teoksessa: Ruokonen, Inkeri, Rusanen, Sinikka & Välimäki, Anna-Leena (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä, tekemistä. Opas THL 3/2009, sivut 22-29. Luettavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201205085414>

Seppä, Helli 2012. Rytmikka soitonopetuksen rikastuttajana: Kokemus, elämys ja ilo. YAMK opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Helsinki. Luettavissa: <http://www.theseus.fi/handle/10024/43886>

Skinnari, Simo 2000. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Stenberg, Katariina 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Stenberg, Katariina 2011. Lehtiartikkeli, Helsingin Sanomat. Saatavuus:

<http://www.hs.fi/artikkeli/Opettajan+ei+tarvitse+olla+pelle/1135263877020>(Luettu 30.3.2014)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002. Opetushallitus.

Tuominen, Noora 2012. Luovuuteen luotetut. Kuinka luoda luovuutta musiikkioppilaitoksen henkilöstössä. YAMK –opinnäytetyö. Metropolia AMK. Helsinki.

Tuovila, Annu 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7-13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Studia Musica 18. Sibelius-Akatemia.

Uusikylä, Kari & Piirto, Jane 1999. Luovuus – taito löytää, rohkeus toteuttaa. Jyväskylä: Atena.

Uusikylä, Kari. 2007. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus oy.

Uusikylä, Kari. 2010. Vastaiskuja, Inhimillisen elämän puolesta. Juva: PS-kustannus.

Uusikylä, Kari. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Juva: PS-kustannus.

Vartiainen, Olli 2013. Soitonopettaja työnsä reflektioijana. Kuinka harmonisoida opetusta ohjaavat periaatteet ja käytännöt. Teoksessa Juntunen, Marja-Leena, Nikkanen, Hanna M., Westerlund, Heidi (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, sivut 183-203.

